

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lasten tulkintoja päiväkodin
haasteellisista kasvatustilanteista

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Miia Raunio

Marraskuu 2013

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus oli tuoda esiin lasten tulkintoja haasteellisista kasvatustilanteista päiväkodissa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostettiin erilaisista kasvatusteoreettisista näkemyksistä kohdata haasteellisesti käyttäytyvä lapsi. Näistä näkemyksistä tässä tutkimuksessa olivat esillä biofyysinen, psykodynaaminen, behavioristinen, sosiokulttuurinen ja ekologinen kasvatuskäsitys. Lisäksi syvennettiin aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta käsittelevään tutkimustietoon, jotta saataisiin käsitys siitä, millaista vuorovaikutusta kasvatustilanteissa päiväkodissa esiintyy.

Tutkimuksessa haluttiin antaa lapselle mahdollisuus kertoa päiväkodin haasteellisista kasvatustilanteista haastattelujen ja piirroskuvien avulla. Tutkimus noudatti laadulliselle tutkimukselle tyypillistä ymmärrystä siitä, että haastatteluissa tutkija on subjekti ja haastattelut ovat vuorovaikutuksellista toimintaa. Tutkimusta toteutettaessa nojattiin fenomenologiseen tutkimusotteeseen, joka pyrkii tuomaan tutkittavan aidon kokemuksen esille sekä aineiston keruu- että raportointivaiheessa.

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä haluttiin selvittää, miten lapset tulkitsivat päiväkodin haasteellisia kasvatustilanteita ja toisessa tutkimustehtävässä selvitettiin, millaisia kokemuksia lapsilla oli näiden tilanteiden ratkaisumalleista. Tutkimuksen kiinnostaviksi kasvatustilanteiksi oli valittu lepoa hetki, ulkoiluhetki, aikuisen ohjaama toimintahetki ja siirtymätilanne.

Lasten näkökulmasta psykodynaaminen, behavioristinen, sosiokulttuurinen ja ekologinen kasvatuskäsitys näyttäisivät vaihtelevan päiväkotien arjessa tilanteesta toiseen. Tutkimustuloksissa ilmeni, että lasten kokemuksen mukaan ryhmästä poistaminen, eristäminen tai jäähykäytäntö oli eniten käytetty toimintamalli haasteellisessa kasvatustilanteessa. Lisäksi lapset toivat esiin myös muita toimintamalleja: riitapukarien erottaminen, tytön laittaminen riitapukarien väliin, epätoivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen ja syyliin ottaminen.

Avainsanat: kasvatuskäsitys, työrauha, ongelmanratkaisumenetelmät

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET LÄHTÖKOHTIEN TÄSMENTÄJINÄ	7
2.2 KASVATUSTEOREETTISET NÄKÖKULMAT ILMIÖN JÄSENTÄJINÄ	10
2.2.1 Biofyysinen kasvatusnäkemys	10
2.2.2 Psykodynaaminen kasvatusnäkemys	11
2.2.3 Behavioristinen kasvatusnäkemys	13
2.2.4 Sosiokulttuurinen kasvatusnäkemys	14
2.2.5 Ekologinen kasvatusnäkemys	16
2.3 PÄIVÄKODIN HAASTEELLISET KASVATUSTILANTEET	19
2.3.1 Kasvatusvuorovaikutus päiväkodissa	19
2.3.2 Aikuisen ja lapsen haasteellinen kasvatusvuorovaikutus	21
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
3.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	26
3.2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄVALINNAT	28
3.3 AINEISTON KERÄÄMINEN: HAASTATTELUT	30
3.4 PIIRROSKUVAT HAASTATTELUN TUKENA	33
4 LASTEN TULKINTOJA	36
4.1 LASTEN TULKINTOJA HAASTEELLISISTA KASVATUSTILANTEISTA PÄIVÄKODISSA	36
4.2 LASTEN KOKEMUKSIA TOIMINNASTA HAASTEELLISISSA KASVATUSTILANTEISSA PÄIVÄKODISSA	39
4.2.1 Jäähäykäytäntö	40
4.2.2 Aikuinen sovittaa ja antaa toimintaohjeen	42
4.2.3 Pattitilanteita ja suuttumusta	45
4.2.4 Lasta ohjataan kädestä pitäen, otetaan syliin ja autetaan	47
4.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	49
5 POHDINTA	52
LÄHTEET	57
LIITTEET	65
Liite 1. Kuva lasten keskinäisestä leikki-tilanteesta ulkona.	65
Liite 2. Kuva unihuonetilanteesta.	66
Liite 3. Kuva aikuisjohtoisesta toimintatuokiosta.	67
Liite 4. Kuva siirtymätilanteesta.	68
Liite 5. Tutkimuslupa-anomus.	69
Liite 6. Tiedote vanhemmille.	70

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa kurkistetaan päiväkodin arkipäivään ja erityisesti sellaisiin arkipäivän tilanteisiin, joissa syntyy haastetta aikuiselle - kasvattajalle ja opettajalle. Tällainen haaste voi olla lasten keskinäisessä leikissä syntyvää kahnausta, torailua, sanailua tai riidanpoikasta tai aikuisen ja lapsen keskinäisessä vuorovaikutuksessa paljon puhuttua lapsen ”rajan hakemista”. Nämä niin usein lasten kasvatuksessa toistuvat kasvatustilanteet toistavat itseään sukupolvelta toiselle, koska ne kuuluvat kehitykseen. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu siihen, miten lapset tulkitsevat haasteellisten kasvatustilanteiden ratkeavan. On mielenkiintoista saada tietää, ohjaako aikuinen lasta lapsen mielestä kieltämällä, toimintaohjeita antamalla vai esimerkiksi toimintaa itse mallittaen. Kasvattajan valintojen taustalla vaikuttaa hänen kasvatuskäsityksensä – painottuvatko näkemyksessä aikuisen vai lapsen aktiivinen rooli ongelmanratkaisutilanteessa? Erityisen mielenkiintoista on se, miten haasteellisten kasvatustilanteiden ratkaisut näyttäytyvät lapsen silmin.

Jos Suomessa sai vielä 1900-luvun alussa koulussa näpäyttää lasta sormille tai ohimennen otsaan ongelmallisessa kasvatustilanteessa (Ihanus 2002, 14), on tänä päivänä ongelmien kohtaamiseen ja ratkaisemiseen löydettävä toiset keinot. Yksi aikanaan hyvin yleisesti annettu rangaistus, suun peseminen saippualla rangaistukseksi rumien sanojen puhumisesta, on Bettelheimin (1987, 136) mukaan vain nöyryytystä aiheuttava. Nykyäänkin kuulee päiväkodissa puhuttavan uhkailumielessä suun pesemisestä saippualla tai pippuria maiskauttamalla, jos lapsi puhuu rumia. Kasvatuskeskustelujen aiheena ovat kuitenkin tavan takaa pohdinnat yksittäisten lasten haasteellisesta käyttäytymisestä ja sen vaikutuksista lapsiryhmän toimintaan. Työssä lasten kanssa saattaa tulla mieleen tunne, että kaikki keksityt keinot esimerkiksi haasteellisen käyttäytymisen kohtaamiseksi on jo käytetty. Henkilökunta väsyä ja kokee työnsä voimavarojaan haasteellisemmaksi.

Haasteelliseksi koettujen kasvatustilanteiden purkamiseen käytetään monenlaisia keinoja. Tässä tutkimuksessa lähdetään pohtimaan erilaisia kasvatusteoreettisia näkemyksiä haasteellisten kasvatustilanteiden kohtaamiseksi. Papatheodoroun (2005, 77) mukaan on tärkeää, että pienten lasten kanssa työskentelevät ammatinharjoittajat ja opettajat ymmärtävät erilaisten menetelmien perusteita voidakseen tehdä tietoisia valintoja menetelmiksi, joita käyttävät. Päiväkodin työntekijöiden kasva-

tusnäkemykset ovat myös avainasemassa, kun yritetään määrittää lapsen haasteellista käyttäytymistä. Papatheodorou viittaa kirjoituksessaan Kerrin ja Nelsonin sekä Shean ja Bauerin tutkimuksiin 1980-luvulta. On helppo yhtyä Viljamaan (2008, 13) väitteeseen, jonka mukaan kehuttu ja kannustettu lapsi jaksaa yrittää sekä siihen, että lapseen luottava, hänelle vastuuta reilusti antava ja kannustava vanhempi saa lapsen parhaat puolet esiin - mutta mitä se tarkoittaa käytännössä? Alasuutariin (2004, 168–171) tukeutuen halutaan tuoda esiin kasvattajien, niin ammattikasvattajien kuin vanhempienkin, tukeminen kasvatuskeinoissa ja voimavaroissa *syyllistämisen* sijaan ja nähdä tulkinnallisten resurssien monipuolisuus rikkautena. Koulutuksella näyttäisi myös olevan päiväkodin arjessa merkitystä: Kalliala (2008, 33) toteaa Kengu-Ru -hankkeen yhteydessä, että koulutuksen on havaittu vaikuttavan merkittävästi aikuisten toiminnan laatuun.

Nummenmaan (2006, 19) mukaan jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä on olemassa tietynlainen kulttuuri, joka ilmenee yhteisön jäsenten toiminnassa ja ajattelussa. Kasvatus on olemukseltaan sosiaalista toimintaa, jossa kasvatusyhteisöt synnyttävät ja uudistavat omalla toiminnallaan kulttuuriaan. Päiväkotiyhteisössä kasvatus perustuu paitsi vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutukseen, myös kasvatuskulttuuriin. Nummenmaan mukaan kasvatuskulttuurin todentuminen voidaan jakaa näkyvään ja näkymättömään osaan. (Nummenmaa 2006, 20.) Tässä tutkimuksessa ovat kiinnostuksen kohteena kulttuurin näkymätön taso: työyhteisön arvot, uskomukset ja olettamukset ja miten ne näyttäytyvät kulttuurin näkyvällä tasolla: vuorovaikutuskäytänteissä lasten kanssa, fyysisessä ympäristössä tai tilankäytössä.

Kasvatusnäkemyksellä on merkitystä niihin valintoihin, jotka kasvattaja tekee arjen kasvatustyössään. Keskittääkö hän voimansa ongelmien ennaltaehkäisyyn ja ongelmien ennakointiin vai kärjistyneiden ongelmien ratkaisuyrityksiin? Vielä ongelmien ilmetessäkin kasvattajalla on vaihtoehtoja: ryhtyäkö epäsuoriin vai suoriin ojennuskeinoihin. Kumpaa tahansa keinoa hän käyttääkään, on niissäkin edelleen vaihtoehtoja: ilmeet tai eleet vai uhkaus tai rangaistus. Edelleen kasvattajalla on useimmiten tukenaan kollegat, joiden kanssa voi neuvotella erilaisista menetelmistä. Jollei kollegoidenkaan apu tuo ratkaisua, voi kasvattaja turvautua erityistyöntekijöiden konsultointiin. Tässä tutkimuksessa sivutaan sekä teoria- että empiriaosuudessa niitä keinoja, joita kasvattajat useimmiten työssään käyttävät ennen kuin turvautuvat erityistyöntekijöiden apuun.

Koska kasvatus on aina vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä, on syytä tutkia myös vuorovaikutuksen laatua ja kasvatettavan eli lapsen näkökulmaa tarkemmin. Opettajat joutuvat työssään tekemään jatkuvasti ratkaisuja, jotka sisältävät arvovalintoja (Tomperi, Vuorikoski ja Kii-

lakoski 2005, 16). Missä määrin kasvattajan valinnat tuntuvat ja näkyvät lapsen päiväkotipäivässä? Miten lapset kokevat ongelmatilanteiden ratkaisut? Tutkimuksessa halutaan vahvasti yhtyä Holkeri-Rinkisen (2009, 7) sanomaan: ei ole oleellista kysyä, mitä päiväkodissa on päivän mittaan tehty, vaan miten. Tässä tutkimuksessa annetaan niin ikään ääni lapsille ja kysytään heiltä itseltään keskustelun ja piirroskuvien avulla, miten he tulkitsevat haasteellisia kasvatustilanteita päiväkodissa.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet lähtökohtien täsmentäjinä

Mistä kasvattajien valinnat kumpuavat? Tiedolla, taidolla ja kokemuksella on merkitystä, mutta mistä kasvatusnäkemys syntyy? Tässä tutkimuksessa selvitystyö lähti käyntiin aikaisempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia lukemalla ja selvisi, että useimmissa haasteellisia tilanteita päiväkodissa selvittänyt tutkimus perustui tavalla tai toisella auktoriteetin, pehmeiden ja voimakkaiden ratkaisumallien käyttämisen vaihteluihin tai järjestelmälliseen tuen tarjoamiseen lapselle, kasvattajalle tai perheelle.

Huttusen (1990) tutkimuksessa Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö kasvatusteoreettiset näkemykset jaoteltiin biofyysiseen, psykodynaamiseen, behavioristiseen, sosiologiseen, reformistiseen ja ekologiseen malliin. Papatheodoroun (2005) kirjassa *Behaviour problems in the early years – a guide for understanding and support* ongelmanratkaisumenetelmien lähtökohdat jaetaan psykodynaamiseen, behavioristiseen, kognitiivis-affektiseen ja eklektiseen lähestymistapaan. Vaikka Papatheodorou ei ole lähestynyt asiaa biofyysisestä lähtökohdasta ja Huttunen sen sijaan on, nähdään tässä tutkimuksessa tämän lähestymistavan tarpeellisuus. Voidaan ajatella, että kasvattajat voivat nähdä lapsen haasteellisen käyttäytymisen erääksi tai joskus jopa ainoaksi ratkaisukeinoksi lääkehoidon.

Voidaan ajatella, että kasvatusteoreettisten näkemysten tiedostaminen voi vahvistaa kasvattajan valintoja tai ainakin lisätä ajattelua kasvatustyössä. Mitä useampia näkemyksiä pystyy ymmärtämään, voi varmasti niitä myös paremmin työssään hyödyntää. Lasten kokemusten ja tulkintojen perusteella syntyy tietynlaisia vakiintuneita käyttäytymismalleja, joiden ympäröimänä lapset elävät.

Papatheodorou (2005, 88) toteaa, että opettajat ja kasvattajat eivät ole kovin teoriasuuntautuneita, vaan käyttävät sitä lähestymistapaa, jonka kulloinkin tuntevat hyväksi tai ovat kokemuksen kautta tehokkaaksi todenneet. Lisäksi opettajalla saattaa olla eri lapsille erilaiset lähestymistavat ratkaista

heidän ongelmakäyttäytymistään. Yleisesti ottaen opettajat käyttävät kuitenkin positiivisia menetelmiä ratkoessaan lasten käyttäytymisongelmia, mutta toisaalta he myös rankaisevat.

Tässä kappaleessa kuvatuista lähestymistavoista **biofyysinen ja psykodynaaminen** kasvatuskäsitys korostavat yksilökeskeistä näkemystä, jonka mukaan ongelmakäyttäytymisen korjaamiseksi vahvistetaan yksilön positiivisia ominaisuuksia. Ympäristökeskeisiä ja vuorovaikutukseen perustuvia näkemyksiä edustavat **behavioristinen, sosiologinen ja ekologinen malli**, jotka puolestaan perustuvat ongelmakäyttäytymisen korjaamisessa ympäristön käyttäytymismallien, sääntöjen, rangais-
tusten tai ärsykkeiden muuttamiseen.

Tämän tutkimuksen yksi oletus on, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on jonkinlainen käsitys kasvatuksesta, sen tavoitteista tai ihanteista sekä siitä, miten kasvatusta toteutetaan. **Kasvatuskäsitys** selittää muun muassa sitä, miten kasvattaja hahmottaa lapsen vaikeudet, niiden lähtökohdat ja syntyperän ja minkälaiset mahdollisuudet hän uskoo lapsen auttamiseen ja kasvun tukemiseen olevan olemassa. (Huttunen 1990, 4.) Cantellin (2010, 6) mukaan jokaisen pedagogisen teon ja ratkaisun takana on arvoja ja ajattelua. Olennaista on pohtia kasvattajan tekemien ratkaisujen ja toimintatapojen lisäksi niiden taustalla olevia syitä, ristiriitoja ja perusteita (Cantell 2010, 6.) Nummenmaa (2006, 24) käyttää termiä kasvatuskäsitys, joka tarkoittaa kasvatusta, lasta, lapsuutta ja opimista koskevia perusolettamuksia. Kasvatuksen arvot muodostavat kasvatuskulttuurin ytimen ja perustan (Nummenmaa 2006, 24.) Tässä tutkimuksessa kasvatuskäsitys, kasvatuskäsitys ja kasvatustietoisuus voidaan nähdä toistensa synonyymeina. Kasvatustietoisuuteen voidaan nähdä kuuluvaksi käsitykset kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä, käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle, käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä, käsitykset ympäristön kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä sekä käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta. (Hirsjärvi 1997, 61–62.)

Kasvatusteoria nähdään tässä tutkimuksessa viitekehyksenä kasvatukselliselle ajattelulle. Hirsjärven (1997, 91) mukaan arkikielen ilmaukset ovat monimielisiä ja epätäsmällisiä, kun taas tiede pyrkii vähentämään monimerkitysisyyttä. Kasvatuksen teoriat ovat muokkautuneet aikojen saatossa ja kasvatustiedettä käsiteltiin ilmiönä jo antiikin Kreikassa saattaen systemaattiset kasvatusta koskevat ajatukset arkikokemusta korkeammalle yleistävälle eli teoreettiselle tasolle. (Hirsjärvi 1997, 138.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään soveltaen Huttusen (1990) ja Papatheodoroun (2005) käyttämiä kasvatusteoreettisia jaotteluja, koska molemmat tutkimukset tuovat selkeästi esiin erilai-

sia näkemyksiä kohdata ongelmatilanne ja ratkaista se. Tutkimuksilla näyttää olevan myös yhtenäisiä käsityksiä kasvatusteoreettisesta ajattelusta, vaikka ovat eri vuosikymmeniltä ja eri maissa tehtyjä, toinen Suomessa, toinen Kreikassa.

Haasteellinen käyttäytyminen määritellään tässä tutkimuksessa kasvatettavan käyttäytymiseksi, jonka kasvattaja kokee haasteelliseksi. Viljamaa (2009, 5) kuvailee haasteellisuutta temperamentin avulla: haastavan temperamentin lapsella on monia temperamenttipiirteitä, jotka kasvattaja voi kokea vaikeiksi. Tietynlainen temperamentti soveltuu paremmin tietynlaiseen ympäristöön, eikä mikään temperamenttipiirre ole hyvä tai paha, hieno tai vähemmän hieno. (Viljamaa 2009, 5.) Sigfrids (2009, 92–93) määrittelee Ogden (2003) mukaan oppilaiden ongelmakäyttäytymisen toiminnaksi, joka rikkoo koulun sääntöjä, normeja tai odotuksia. Se haittaa opetusta ja oppimista ja siten myös oppilaan oppimista ja kehitystä sekä vaikeuttaa oppilaan myönteistä vuorovaikutusta muiden kanssa. Ongelmakäyttäytymistä voidaan kutsua haasteelliseksi käyttäytymiseksi, jolloin yksittäisen oppilaan haasteellisuus haastaa koko koulun toimintakulttuurin. (Sigfrids 2009, 93.)

Huttusen (1990, 36) mukaan käyttäytymisen luokittelu on pitkälti subjektiivisiin arvioihin perustuvaa, riippuen kasvattajien erilaisista näkemyksistä lapsesta ja kasvatuksesta. Huttunen on määritellyt ekologisen näkemyksen mukaisen termin *ongelmalliset kasvatustilanteet*, jotka yhdistävät lapsen käyttäytymisen aina siihen kontekstiin, jossa se ilmenee. Tuoreempi termi on muun muassa Lundánin (2009, 12) väitöskirjassaan määrittelemä *haasteellinen vuorovaikutus*. Lundán tutki myös haasteellista kasvatusvuorovaikutusta ja hänen mukaansa haasteellinen-termi ei korosta niinkään ongelmaa, johon pitää puuttua ja joka pitää yrittää ratkaista, vaan se pakottaa pohtimaan toimijan mahdollisuuksia ja vaihtoehtoisia toiminnan tapoja. Termi tuntuu luontevimmalta myös käsillä olevan tutkimuksen määrittelyksi ja myös otsikoksi, sillä tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on selvittää ongelmallisen käyttäytymisen sijasta haasteellisen käyttäytymisen seuraamuksia ja ratkaisumalleja päiväkodissa.

Vuorovaikutus nähdään tässä tutkimuksessa kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena. Kasvatuksen kannalta on keskeistä, millaisia käsityksiä kasvattajalla on kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadusta ja kasvuvirikkeiden merkityksestä varhaiselle kasville tai millaista on hyvä vuorovaikutus. (Nummenmaa 2006, 27.) Rasku-Puttosen (2006, 125) mukaan vuorovaikutus sosiaalisissa suhteissa päiväkodissa on aikuisten organisoimaa, joten heidän ajattelustaan on paljolti kiinni se, millaisena se todentuu lasten arjessa. Ryhmässä syntyy väistämättä konflikteja, joissa nousee vahvoja tunnereaktioita. Oleellista on kuitenkin se, miten ryhmässä opitaan ratkomaan erilaisia näkemyseroja ja ris-

tiriitoja oikeudenmukaisesti. Kasvattaja antaa omalla esimerkillään toimintamalleja ja onnistuessaan ryhmän jäsenet oppivat huolehtimaan toistensa hyvinvoinnista. (Rasku-Puttonen 2006, 124–125.)

Työrauha toteutuu Sigfridsin (2009, 93–94) mukaan silloin, kun oppiminen, opettaminen ja kasvaminen ovat mahdollisia toinen toistaan kunnioittavassa ilmapiirissä turvallisessa ja viihtyisässä koulussa. Sigfridsin mukaan ongelmallista käyttäytymistä on kaikissa kouluissa, mutta tutkimusten mukaan toiset koulut pystyvät vastaamaan työrauhaongelmiin paremmin kuin toiset. Vaikka työrauhaa esitellään tässä koulun toimintaympäristössä, nähdään se tässä tutkimuksessa samankaltaisena myös varhaiskasvatuksessa.

Ongelmanratkaisumenetelmät vaihtelevat kasvatustilanteesta, tilanteesta ja aikakaudesta riippuen. Perinteisessä suomalaisessa kasvatuskulttuurissa ojentamisen ja rankaisemisen perusajatuksena on, että lapsen tulisi miettiä tekoaan yksikseen ja hiljaa. Nykyään teosta vastaaminen tapahtuukin keskustelemalla. (Cantell 2010, 151.) Myös kasvattajasukupolvilla on eroja: eri aikoina kasvaneet ihmiset arvostavat ja sietävät kasvatuksessa eri asioita ja oman sosialisoinnin kuluessa omaksuttua näkökulmaa pidetään usein ainoana oikeana (Korhonen 2006, 65).

2.2 Kasvatusteoreettiset näkökulmat ilmiön jäsentäjinä

2.2.1 Biofyysinen kasvatustieteen näkemys

Biofyysinen kasvatustieteen näkemys korostaa rakenteellisten tekijöiden osuutta lapsen kehityksessä. Sen mukaan käyttäytymisen poikkeavuudet johtuvat ensisijaisesti biologisista ja fyysisistä tekijöistä (Huttunen 1990, 4). Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta tämä kasvatustieteen näkemys edustaa varhaisinta, 1900-luvun alussa valloillaan ollutta empiiris-analyttistä kasvatustieteen näkemystä (Siljander 2002, 144–148.) Empiristien mukaan kasvatustiede voisi olla arvovapaata ja perustua tieteen metodiin (Siljander 2001, 150). Huttunen (1990, 4–5) kirjoittaa Newcomerin ja Apterin mukaan, että lapsen kehityksellä on biofyysisen kasvatustieteen näkemyksen mukaan biologinen perusta, joka on luonnollinen ja ympäristöstä riippumaton. Käytöshäiriöt nähdään olevan erilaisten fyysisten toimintahäiriöiden, kuten psykoneurologisten tai perinnöllisten vaurioiden, ulkoisia ilmentymiä. Kasvattajan tehtäväksi jää lähinnä lapsen auttaminen sopeutumaan olosuhteisiinsa ja myötäillä eri kehitysvaiheita. Myös lääkehoito on mahdollinen.

2.2.2 Psykodynaaminen kasvatuskäsitys

Psykodynaaminen käsitys puolestaan perustuu psykoanalyttiseen teoriaan ja se painottaa psykologisia prosesseja emotionaalisesti häiriintyneen käyttäytymisen määrittäjänä (Huttunen 1990, 5). Lähestymistavan mukaan uskotaan, että tiedostamattomat impulssit ja sisäiset ristiriidat ovat perusteena käyttäytymishäiriöille. Papatheodorou (2005, 78) kirjoittaa Weissiin viitaten, että psykodynaaminen lähestymistapa on ongelmanratkaisukeskeinen. Psykodynaamisen lähestymistavan mukaan pienten lasten kanssa työskentelevien kasvattajien suurin tavoite on ymmärtää häiriökäyttäytymisen syitä ja luoda positiivisia, luottamuksellisia ja merkityksellisiä suhteita. Ohjaus perustuu prosessiin, jossa kuunnellaan ongelmien luonnetta, neuvotaan toimintatavoissa ja selitetään rajoja, joiden puitteissa lasten tulisi toimia. Lapselle voidaan antaa mahdollisuus erilaisiin tunteiden ja mielialojen ilmaisukeinoihin, kuten taide ja leikki. Papatheodorou viittaa tässä yhteydessä Walkerin ja Shean sekä Shean ja Bauerin tutkimuksiin. Taidemuotoja voivat olla luova liikunta, tanssi, musiikki, taideterapia, draama, sadutus, roolileikki ja vapaa leikki. Onnistuakseen kasvattajalla tulee olla ymmärrystä ja herkkyyttä siten, että lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on. Lisäksi lapsiin pyritään luomaan kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri, jotta lapsi uskaltaa ilmaista itseään. Rutiinit ja sopiva virikkeiden määrä auttavat. Lapselle annetaan palautetta ja tuetaan hänen pyrkimyksiään nähdä toimintamallit ongelmallisessa tilanteessa uudella tavalla. Psykodynaamisen kasvatuskäsityksen tavoitteena on kehittää sosiaalisesti hyväksyttäviä käyttäytymismalleja lapsen sisäistä maailmaa vahvistaen (Papatheodorou 2005, 77–81).

Psykoanalyttisen kasvatuskäsityksen taustalla ovat Freudin (1856–1939) ja Eriksonin (1902–1994) kehittämät teoriat. Freudin teorian keskeisimmät ajatukset ovat tiedostamattomat motiivit, torjunta- ja tukahduttamisprosessien merkitys, seksuaalisten tekijöiden tärkeys psykologisissa ristiriidoissa yleensä ja lapsuuden seksuaalisuuden erityismerkitys. Tämän käsillä olevan tutkimuksen kannalta kiinnostavia ovat Freudin käsityksen mukaan pettymysten kohtaaminen pikkulapsi-iässä ja niistä selviytyminen. Freudin mukaan vasta väistämättä kohtaamiensa frustraatioiden kautta pikkulapsi oppii sopeutumaan arkielämän välttämättömyyksiin ja pakkoihin. Vähitellen opitaan välittömän tarpeentyydyttämisen lykkäämiseen. Konfliktitilanteissa ja uusiin tilanteisiin sopeutumisessa yleensä kehittyy Freudin mukaan defenssimekanismeja. Niitä voivat olla *projektio eli heijastaminen*, jossa omat kielletyt halut siirretään tiedostamattomasti toisiin ihmisiin, *rationalisaatio eli jär-*

kiperäistäminen, regressio eli taantuma, siirtäminen siten, että tiettyyn ihmiseen tai asiaan liittyvät tunteet tai pyrkimykset siirretään toiseen, vaarattomampaan yhteyteen, *repressio eli torjunta, suppressio eli ahdistavien asioiden tietoisesta mielestä poistaminen, isolaatio eli eristäminen* siten, että uhkaavaksi koettu tunne-elämys irrotetaan tapahtumayhteydestään, *kieltäminen* ja *identifikaatio eli samaistuminen* esimerkiksi kiusaajaan (TYT, Sosiaalipsykologian verkko-opinnot 2009).

Korhonen (2008) kuvaa psykososiaalista teoriaa siten, että siinä missä Freud korosti yksilön biologisuutta, Erikson korosti yksilön sosiaalisuutta. Eriksonin teoriassa, jonka juuret ovat psykoanalyysissä ja Freudin psykoseksuaalisessa kehitysteoriassa, yksilö kohtaa eri ikävaiheissa kehitystehtäviä tai kehityskriisejä. Kehitys etenee kriisien ja konfliktien kautta. Myönteisesti ratkaistu kriisi vahvistaa yksilöä ja hänen kykyään selvitä elämässä. Leikki-iässä onnistuneen kehityskriisin tuloksena on aloitekyky ja elämys oman toiminnan merkityksestä. Lapsi sisällyttää oman toimintansa ohjaukseen lähipiirin normeja. Vastaavasti epäonnistuminen tässä kehityskriisissä tuottaa syyllisyyden tunteita. (Korhonen 2008, 11–16.)

Pienet lapset eivät useinkaan edes tiedä, millainen käytös on epätoivottua tai millaista käytöstä heiltä odotetaan. Kasvattajat pyrkivät täten suuntaamaan lasten huomion kognitiivisiin prosesseihin, kuten ajatteluun ja empatiakykyihin. Kognitiivisessa lähestymistavassa on oleellista tukea portaittain sosiaalisia taitoja. Tavoitteena on harjoitella tulkitsemaan toisen lapsen tunteita sekä opetella tunnistamaan käsillä oleva ongelma, kuten riita autoista. Lisäksi opetellaan ennustamaan eri ratkaisumalleja ja keksitään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Lapsi oppii valitsemaan hyväksyttäviä toimintamalleja, oppii itseohjautuvuutta ja voi hallita ongelmallista tilannetta paremmin esimerkiksi nimeämällä ongelman, puhumalla ääneen tai miettimällä, mitä tapahtuu seuraavaksi. Menetelmistä tärkeimmäksi katsotaan leikkiminen. Leikkimällä lapsi voi oppia kaikki ydinasiat sosiaalisista taidoista. (Papatheodorou 2005, 77–81.)

Kognitiivisen psykologian tunnetuin edustaja lienee Piaget (1896–1980). Piaget'n (1988) mukaan kehitys on jatkuvaa vuorovaikutusta lapsen oman toiminnan ja häntä ympäröivän todellisuuden välillä. Lapsen älyllinen kehitys etenee tietyssä säännöllisessä järjestyksessä ja Piaget oli kiinnostunut niistä seikoista, jotka vaikuttavat ratkaisevasti järjen kehityksen määrittelemisen vaiheisiin. Piaget'n teoriassa älyllisten operaatioiden kehitysvaiheita on neljä: sensomotorisen älykkyyden kausi, konkreettisten operaatioiden kausi, esioperationaalisten esittävien symbolien alakausi sekä muodollisten operaatioiden kausi. Oppiminen tapahtuu assimilaation (sulautuminen) ja akkommodaation (mukautuminen) kautta ja lapsen oma aktiivinen toiminta on tärkeää. Piaget'n varhaislapsuus määritellään

noin 2-7-vuotiaita koskevaksi ja sieltä erityisesti nostetaan tässä yhteydessä esiin tunne-elämän sopeutumisvaiheita. Piaget'n mukaan heti kun henkinen vuorovaikutus pikkulapsen ja hänen ympäristönsä välillä käy mahdolliseksi, alkaa myös viritä sympatioiden ja antipatioiden hienovarainen leikki. Jo lapsuudessa ihmisten suhteisiin vaikuttavien arvojen joukossa on jotakin hyvin merkittävää, muun muassa kunnioitus, jonka alkulähteinä ovat kiintymys ja pelko. Piaget'n mukaan riittää, että kunnioitetut olennot (kasvattajat) antavat heitä kunnioittaville (lapsille) määräyksiä ja ohjeita, ja lapset kokevat ne pakollisiksi siten, että ne panevat alulle heidän velvollisuudentuntonsa syntymisen. Lapsen ensimmäinen moraali on tottelemisen moraali ja pienokaisen ensimmäinen hyvän kriteeri on vanhempien tahto. Piaget'n mukaan vanhempien tahto on hyvän kriteeri myös silloin, kun lapsi ei tottele (Piaget 1988, 15, 22–25, 58–61). Berk ja Winsler (1995, 131) tuovat esiin konfliktinäkökulman, jossa riitojen ja kiistojen tuloksena lapsi tulee huomaamaan myös toisten mielipiteitä ja tuloksena he alkavat mukautua uuteen tietoon.

Papatheodoroun oman aikaisemman tutkimuksen (1995) mukaan kasvattajat suosivat eniten kognitiivisia tekniikoita kasvatuksessaan. Näitä ovat opetus ja ohjaus sekä leikki ja harjoittelu. Toisaalta kasvattajat voivat tukeutua liiaksi omiin tulkintoihinsa ja saattavat valita lapsen ongelmallisen käyttäytymisen kohtaamiseksi menetelmiä, jotka arvioivat olevan yleisesti ottaen suositeltavimpia, vaikeivat ehkä sopivimpia (Papatheodorou 2005, 86).

2.2.3 Behavioristinen kasvatuskäsitys

Behavioristisen kasvatuskäsityksen mukaan lapsi oppii poikkeavan käyttäytymisen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näin ongelman lähde ei olekaan yksilössä itsessään, vaan vuorovaikutuksen toimivuudessa. Oppimisen periaatteella kaikki käyttäytyminen on opittavissa ja pois opittavissa (Huttunen 1990, 7). Papatheodorou kirjoittaa Sheaan ja Baueriin viitaten, että koska behavioristinen lähestymistapa nojaa käyttäytymisen vahvistamiseen, on se myös riippuvainen vahvistamismenetelmien voimakkuudesta tai vetoavuudesta. Papatheodorou jatkaa Kazdiniin ja Preslandiin viitaten, että kasvattaja voi havainnoimalla tai kysymällä saada tietoa lapsen mielenkiinnon kohteista, joihin hyväksyttävää käyttäytymistä voi suunnata. Pienillä lapsilla hyväksyttävän käyttäytymisen vahvistamisena käytetään useimmiten jotain konkreettista palkintoa, kuten syötävää tai merkkejä. Muita vahvistamisen keinoja voivat vähän vahemmilla lapsilla olla sosiaalinen vahvistaminen, kuten hymyileminen, hyväksymisen näyttäminen tai kehuminen. Papatheodorou viittaa tässä yhteydessä Fantuzzon ja Atkinsin tutkimuksen vuodelta 1992. (Papatheodorou 2005, 82.)

Epätoivotun käyttäytymisen sammuttamiseksi on käytetty lieviä rangaistuksia, mutta sen ajatellaan olevan vähiten vaikuttava keino pitkällä tähtäimellä. Rankaisemalla saadaan ehkä käytös tukahtumaan tällä hetkellä, mutta ei poistumaan kokonaan. Lapsi oppii ehkä, mikä käyttäytyminen on kiellettyä, mutta ei opi, mitä pitäisi sen sijaan tehdä. Rankaiseminen virheistä saattaa jopa joskus viedä asioita huonompaan suuntaan, sillä lapsi saattaa tulla ahdistuneeksi ja pelokkaaksi. Lisäksi behavioristinen lähestymistapa nostaa Papatheodoroun (2005, 83) mukaan esiin eettiset kysymykset, sillä usein kasvattaja joutuu manipuloimaan lapsen käytöstä ilman hänen suostumustaan tai tahtoaan ja tässä yhteydessä Papatheodorou viittaa Fontanan tutkimustuloksiin. Bettelheim (1987) on samoilla linjoilla, kuten jo tämän tutkimuksen johdannossa asiaa sivuttiin:

”Mikä tahansa rangaistus – fyysinen tai emotionaalinen – nostaa lapsen rangaistuksen antajaa vastaan. Ja meidän on syytä muistaa, että tunteiden saama vamma voi olla kipeä paljon kauemmin kuin fyysinen kipu. Hyvä esimerkki tästä on ruman kielen käyttämisestä aikoinaan hyvin yleisesti annettu rangaistus: lapsen suun peseminen saippualla. Se maistui pahalta, muttei juuri aiheita kipua – nöyryytystä sitäkin enemmän.”
(Bettelheim 1987, 135–136).

Behaviorismiin perustuva opetus on tavanomaista, konventionaalista, jossa korostuu opettajan toiminta ja oppiaineen merkitys tietoärsykkeiden tarjoajana. Oppijan merkitys jää passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi, objektiksi. Oppijan aktiivinen ja tietoinen oppimistoiminta jää huomiotta. Opetuksen yhteydessä puhutaan opetusteknologisesta lähestymistavasta, joiden keskeisimpiä periaatteita ovat systemaattinen ennakosuunnittelu, opetustavoitteiden tarkka määrittely, opettajan ja oppiaineen keskeinen asema, oppimisen tarkka arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Mäkinen 2002). Viljamaa (2008, 13) kirjoittaa, että harva haluaa tunnustaa suosivansa rankaisemiseen ja palkitsemiseen painottuvaa jäykkää behavioristista kasvatustyyliä, jossa ei anneta riittävästi arvoa lapsen omalle käsityskyvylle.

2.2.4 Sosiokulttuurinen kasvatuskäsitys

Toinen vuorovaikutuskeskeinen lähestymistapa on sosiokulttuurinen. Käsite on muuttunut vuosikymmenien varrella ja aikaisemmin tästä kasvatusteoreettisesta näkökulmasta käytettiin nimeä sosiologinen kasvatuskäsitys. Sosiologisen näkemyksen mukaan ongelmakäyttäytymisessä ei ole kyse yksilötason ongelmista, vaan poikkeavuutta tulisi tarkastella laajemmin. Huttunen (1990, 8–9) määrittelee sosiologisen lähestymistavan siten, että poikkeavuus ei ole yksilössä oleva patologinen

tila, vaan yhteiskunta luo poikkeavuutta asettamalla tiettyjä normeja ja sääntöjä. Poikkeavaa käyttäytymistä ei voida tarkastella eristettynä yhteyksistään.

”Mikäli ongelmat ilmenevät sääntöjen rikkomisena, tulisi sosiologisen näkemyksen mukaan paitsi tarkastella sääntöjen rikkojaa myös itse sääntöjä ja niiden tarkoituksenmukaisuutta.”

(Huttunen 1990, 9)

Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 7) kysyvätkin, kenen vallassa kasvatus on? Ketkä määrittelevät kasvatuksen päämääriä, normeja ja käytänteitä? Kenelle kasvatus on tarkoitettu? Vaakakupissa painavat arvostukset, joita halutaan vahvistaa: oikeudenmukaisuus, vapaus, demokraattisuus, väkivallattomuus, moniarvoisuus ja tasavertaisuus. Kiistattomia arvoja, jos tarjolla vaakakupin toisessa kupissa ovat eriarvoisuus, alistaminen, autoritaarisuus tai väkivalta. Näiden arvojen välillä on jännitteitä ja ennen kaikkea: kasvatusta. Kirjoittajat tuovat esiin kriittistä kasvatustajatteltua, sillä heidän mukaansa kasvatusinstituutiossa, kuten päiväkodeissa ja kouluissa, sopeutetaan, alistetaan, tukahdutetaan erilaisuutta, synnytetään kilpailuasetelmia ja tuotetaan mittaamaton määrä pettymyksiä. (Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 12–13.) Erilaisuuden ja poikkeavuuden tarkastelussa on välttämättä pohdittava, mitä on normaalius. Lapsen ominaisuudet saattavat joissakin tilanteissa olla normaalia tai tavallista, kun taas joissakin toisissa tilanteissa samat ominaisuudet näyttäytyvät poikkeavina tai ei-toivottuina. Normaalius on sosiaalisesti konstruoitu. (Viittala 2008, 5.) Luoma, Mäntymaa, Puura ja Tamminen (2008, 86–92) kirjoittavat, että kulttuuri on ihmisen toiminnan tulosta ja välittyy kokemuksen ja oppimisen kautta ihmiseltä toiselle ja sukupolvelta toiselle. Kaikki geeniperimämme tarjoamat mahdollisuudet ja riskit eivät käy toteen elämämme aikana. Siihen, miten perimämme sisältämät alttiudet ilmenevät, vaikuttavat myös ympäristöstä elämänkaaren aikana saadut kokemukset. Mielenkiintoisia ovat pohdinnat siitä, miten jokin ongelmalliseksi koettu ominaisuus, kuten tarkkaavaisuushäiriö, koetaan nykypäivänä häiriöksi kun se biologisen evoluution aikojen alussa on saattanut olla hyödyllinen ominaisuus hengissä selviytymisen kannalta. (Luoma, Mäntymaa, Puura ja Tamminen 2008, 86–92.)

Sosiologisen ajattelutavan uranuurtajia ovat olleet muun muassa Vygotsky ja Dewey. Tarkastellakseen yksilön kehitystä ja tukeakseen sitä, kasvattajan on Vygotskyn mukaan huomattava eri kulttuurien omat toimintatavat, koska eri kulttuurit painottavat asioita eri tavoin. Vygotski kehitti teorian lähikehityksen vyöhykkeen, joka tarkoittaa, että oppimisella on potentiaalinen mahdollisuus tietyn ehdoin. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sitä välimatkaa, jossa lapsi voi itsenäisesti oppia selviytymään ongelmatilanteesta suhteessa tilanteeseen, jossa hän vielä tarvitsee aikuisen

apua. Vygotsky uskoo myös, että opettaminen johtaa kehitykseen siten, että muodollinen opetus tai kulttuuriset normit ovat lapsen polku aikuisuuteen. Vygotsky korostaa myös kielen merkitystä ajatuksen prosessoinnissa, siten että merkityksellisiä lapsen oppimisen kannalta ovat aikuisen ja lapsen tai taidoiltaan jo kehittyneemmän lapsen keskustelu arjen tilanteissa. Vasta myöhemmin seuraa oppimisen syventyminen kognitiiviselle tasolle. Lisäksi on huomioitavaa, että juuri Vygotsky kannatti eri-ikäisten lasten sijoittamista samaan ryhmään, sillä silloin voi mahdollistua sopivia oppimisyöhykkeitä. Vygotsky nostaa varhaiskasvatuksen menetelmänä ensisijaiseksi leikin, sitten vasta akateemiset taidot. Juuri leikeissään lapset työstävät kokemiaan asioita, sillä lapsi pystyy enemmän tekemään kuin ymmärtämään (Berk ja Winsler 1995, 20–24, 79).

Vygotskyn teoriasta löydetään myös keinoja ongelmallisen käyttäytymisen hallitsemiseksi lapsiryhmässä. Lapsilla, joilla on taipumusta tarkkaavaisuuden häiriöihin, impulsiivisuuteen ja muihin oppimista ja keskittymistä häiritseviin ominaisuuksiin, ovat usein myös vähemmän haluttuja leikkikavereita. Vygotskyn teorian mukaan aikuisella on mahdollisuus pitäytyä ongelmallisesti käyttäytyvän lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä siten, että ongelman havaitsemisen jälkeen kasvattaja aloittaa heti oikeudenmukaisen ja ponnekkaan puuttumisen asiaan vähentääkseen epätoivottua käyttäytymistä. Kasvattajan tulee antaa erityisiä ohjeita ja kehotuksia, nimetä epätoivottu käytös, pitää odotukset tehtäväkeskeisinä ja selkeinä sekä olla johdonmukainen sosiaalisessa käyttäytymisessään. Lisäksi kasvattajan on seurattava lapsen ymmärtämistä ja edettävä sen mukaan. Nuhteiden antamista kannattaa vähentää. On muistettava, että ympäristö, joka sallii lapsen luontaisen liikkumisen, spontaanin kanssakäymisen ikätoverien kanssa sekä mahdollistaa taukojen pitämisen istumista vaativan tehtävän aikana, tuottaa vähemmän häiritsevää käytöstä (Berk ja Winsler 1995, 96–97).

2.2.5 Ekologinen kasvatuskäytös

Ekologinen kasvatuskäytös selittää käyttäytymisen määräytyvän yksilön ja ympäristön ominaisuuksien vuorovaikutuksena. Ekologisen tai toiselta nimeltään systeemiteoreettisen lähestymistavan juuret ovat Bronfenbrennerin tutkimuksissa. Käytöshäiriöinen lapsi nähdään Huttusen (1990, 11) mukaan häiriintyneen systeemin edustajana. Ihmisillä on usein oletuksia, kuinka kussakin tilanteessa tulee käyttäytyä. Koska tulkinnat voivat olla hyvin yksilöllisiä, pienikin tulkinnan vaihdos voi muuttaa toistenkin ihmisten käyttäytymistä. Bronfenbrennerin ekologisen kehitysteorian ydinajatuksena on näkemys, jonka mukaan kasvatus ja kehitys toteutuvat toisiinsa nivoutuviissa, eritasoisissa systeemeissä (Puroila ja Karila 2001, 205.)

Bronfenbrennerin ekologinen teoria pohjautuu Lewinin teoriaan yksilön ja ympäristön funktiosta. Teorian mukaan varhaislapsuudessa lapsi vähitellen oppii tiedostamaan ympäristöään ensin vanhempiinsa ja kasvattajiinsa myöhemmin laajempiin ympäristöihin peilaten siten, että kehitys jatkuu koko eliniän. Kehittyvä persoona on dynaaminen kokonaisuus, joka osallistuu myös itse ympäristönsä kehittämiseen ja yksilön ja ympäristön vuorovaikutus on molemminpuolista. Ympäristö käsitteellistyy seuraavin termein: mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemi. Lapsen näkökulmasta mikrosysteemin tasolla vaikuttavat kasvatukseen osallistuvien ominaisuudet, kasvatuksellinen vuorovaikutus, kasvatuskäsitykset ja kasvatuskulttuuri. Mesosysteemin tasolla kasvatuskulttuurit kohtaavat. Eksosysteemi luo puitteet kasvatuksen voimavaroihin ja sen tukemiseen. Makrosysteemin tasolla syntyvät kasvatusta ohjaavat arvot ja kasvatusjärjestelmät. Ekologisen teorian mukaan mikro-tasoa edustaa lapsen koti tai päiväkot. Siirtyminen, ekologinen siirtymä, mikrosysteemistä toiseen muodostaa mesosysteemin ja lapsen kehityksen potentiaali on riippuvainen siitä, minkälaiset suhteet näiden eri mikrosysteemien välillä vallitsee. Mesosysteemin toimivuutta edistävät muun muassa mikrosysteemien päämäärien välillä vallitseva konsensus, kaksisuuntainen kommunikaatio sekä se, että yksilöön kohdistuvat rooliodotukset ovat yhteneväiset (Puroila ja Karila 2001, 207–213, 222).

Bronfenbrennerin (1979, 21) mukaan kehittyvä persoona ei ole ”tabula rasa”, johon ympäristö vaikuttaa, vaan kasvava dynaaminen kokonaisuus. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen on Bronfenbrennerin (1979, 59–60, 212–213) näkemys kasvattajan ja lapsen välisestä *dyadisesta* suhteesta, jonka kehityksellinen vaikutus lisääntyy vastavuoroisuuden asteen, yhteisen positiivisen tunnesuhteen ja asteittaisen vallan tasapainon lisääntyessä. Dyadista suhdetta kasvattaja voi vahvistaa osallistamalla lasta, kuten ruoanlaitto yhdessä. Merkityksellisiä ovat myös roolit eri yhteisöissä ja kehityksellinen potentiaali on riippuvainen yhteisöjen suhteista. Bronfenbrenner kuvaa siirtymää *ekologiseksi siirtymäksi*. Puroila ja Karila (2001, 212) toteavatkin Bronfenbrenneriä mukaillen, että kokemukset toimimisesta erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa voivat olla kehitystä eteenpäin vieviä voimia. Papatheodorou (2005, 86–87) katsoo opettajan toimivan ekologisen lähestymistavan mukaan, jos hän vastaa ongelmakäyttäytymiseen yrittämällä muuttaa omaa suhtautumistaan ongelmalliseen käyttäytymiseen. Papatheodorou tuo esiin, että opettajan tulee miettiä, mikä tarkoitus opilaan ongelmakäyttäytymisellä voi olla sekä yrittää nähdä empatiataidoin asia lapsen näkökulmasta. Tässä yhteydessä Papatheodorou viittaa Molnarin ja Lindquistin (1989) sekä Conoleyn ja Carington Roton (1997) tutkimuksiin.

Papatheodoroun mukaan psykodynaaminen, kognitiivinen ja behavioristinen lähestymistapa voivat kaikki kuulua ekologiseen lähestymistapaan ja siksi ekologinen lähestymistapa voi olla pohjimmiltaan se potentiaalisin positiiviseen kannustukseen perustuva kokonaisvaltainen lähestymistapa. Papatheodorou viittaa kirjoituksessaan Conoleyn, Carrington Rotton sekä Cooperin ja Uptonin 90-luvun alussa tehtyihin tutkimuksiin. Ekologisella lähestymistavalla on laajin näkökulma edellä mainituista lähestymistavoista, myös ongelmallisten kasvatustilanteiden haasteiden ratkaisemiseksi, koska siinä pyritään osoittamaan ongelman ratkaisumallit koko organisaatiolle, kuten koululle tai päiväkodille. Papatheodorou (2005, 90) toteaaakin, että siinä missä puoli vuosisataa keskityttiin lapsesta itsestään johtuvien ongelmien ikään kuin tukahduttamiseen ja behaviorismin aikaan taas tunteille tai ajatukselle ei annettu sijaa, tarjoavat kognitiivinen ja ekologinen kasvatuskäytäntö niitä molempia. Sen lisäksi ekologinen näkemys ottaa huomioon ympäristön vuorovaikutuksen ominaisuuksien vaikutukset

2.3 Päiväkodin haasteelliset kasvatustilanteet

2.3.1 Kasvatusvuorovaikutus päiväkodissa

Seuraavissa tutkimuspoiminnoissa on vahvasti esillä lapselle luontainen tapa oppia ja toimia: toisinaan hyvin vilkkaasti ja kenties kasvattajan näkökulmasta ärsyttävästi ja vaativasti, ongelmallisestikin, ja toisinaan taas arasti ja vetäytyvästi. Tässä tutkimuksessa halutaan tuoda esiin näkemys siitä, jaksavatko kasvattajat valita pehmeitä menetelmiä kuten Holkeri-Rinkinen (2009) tutkimuksessaan kasvattajien useimmiten totesi valitsevan vai tyytyvätkö kasvattajat kuitenkin useimmiten ”koviin tyyleihin”?

Holkeri-Rinkinen (2009, 22–226) pohti väitöskirjassaan kasvattajan valtaa ja vallankäytön pakkoa. Hän havaitsi, että aikuiset päiväkodissa tietävät käyttävänsä valtaa ja tavoittelevat vallankäytön muodon vaihtelua siten, että se toisinaan kätketään, toisinaan tuodaan selkeästi esiin. Siinä missä yksi aikuinen sanoi asiansa jokseenkin monimutkaisella tavalla, liittäen puheeseensa selityksiä ja perusteluja ja puhuen passiivissa, toinen ilmaisi sen suoremmin ja lyhyemmin tuoden auktoriteettinsa selkeästi esille. Holkeri-Rinkisen mukaan auktoriteetin kätkeminen on osaltaan lapsen subjektiivisuuden kunnioittamista ja tasapainoilua kasvattajan ja kasvatettavan tasa-arvon välillä. Lapsen valtaistamisessa ei ole kuitenkaan kyse rajattomasta vapaudesta, vaan responsiivisuudesta, avoimuudesta erilaisille mahdollisuuksille. Holkeri-Rinkinen havaitsi myös, että mikäli pehmeä tapa ohjata ei tuottanut toivottua lopputulosta, kasvattajat käyttivät toisia menettelytapoja. Parhaassa tapauksessa aikuisen ja lapsen välinen valta tuo lapselle miellyttävää turvallisuutta. Kyrönlampi-Kylmänen toteaa väitöskirjassaan (2007, 193) että aikuinen ja lapsi kohtaavat päiväkodissa useimmiten joko ristiriitatilanteessa tai silloin, kun aikuinen ohjaa lasta. Väitöskirja tuo esiin, että päiväkodin henkilökunnan aktiivisempi, tietoisempi ja sensitiivisempi rooli suhteessa lapsen leikkiin edesauttaisi tiiviimmän vuorovaikutuksen syntymistä lapsen kanssa. Molempien tutkimusten mukaan näyttäisi siis siltä, että ensin kasvattaja käyttää pehmeämpiä tyylejä kasvatusvuorovaikutuksessaan ja todennäköisesti myös onnistuu siinä, mikäli on riittävän tiiviissä ja sensitiivisessä vuorovaikutuksessa lapsen leikeissä mukana. Vasta tämän jälkeen kasvattaja käyttää toisenlaisia menettelytapoja.

Korhonen (2000) tutki kyselylomakkein päivähoidon henkilöstön ratkaisumalleja lasten ongelmakäyttäytymiselle. Korhonen jakoi menetelmävalinnat interventionistisiin ja interaktionaalisiin menetelmiin. Interventionistinen kasvatuskäsitys perustuu Korhosen mukaan behavioristiseen psykolo-

giaan, stimulus–reaktio–ajatteluun ja sillä ajatellaan olevan suuri merkitys lapsen käyttäytymisen muotoamisessa. Interventionistisen kasvatustieteen mukaan kasvattaja toimii ympäristön kontrolloijana ja hallitsee tilanteen ratkaisua. Työrauhan säilyttämiseksi lasta rangaistaan käyttäytymisestä tai ongelmista, joita hän ei pysty itse ratkaisemaan (Korhonen 2000, 13). Interaktionistisen kasvatustieteen edustajiksi Korhonen lukee sosiaali-, kehitys-, ja hahmopsykologian edustajat, kuten Piaget. Interaktionistinen kasvattaja toimii tilanteiden selkeyttäjänä, rohkaisijana ja rajojen asettajana ja ongelmien ilmetessä kasvattaja auttaa lasta ratkaisemaan ongelman (Korhonen 2000, 14). Tutkimuksessa esitettiin ongelmakäyttäytymiselle ratkaisumenetelmälistä, joista **interaktivistisia menetelmiä** edustivat kyllästyttäminen ts. salliminen, ilmeillä, eleillä, koskettamalla muistuttaminen, keskustelu ja selittäminen, keskustelu ryhmässä, hyvään käytökseen kannustaminen, tilanteen muuttaminen, ulkopuolinen apu ja eristäminen ja rauhoittaminen. **Interventionistisia** menetelmiä Korhosen mukaan ovat: huumori, huomiotta jättäminen, huomauttaminen, lupaukset, käskeminen ja kieltäminen, uhkaukset, tilanteesta poistaminen ja fyysinen rangaistus. Korhonen (2000, 19) nostaa esiin Essan (1998) huomion siitä, että vaikka ennaltaehkäisevät interaktionistiset ongelmanratkaisumenetelmät ovat kiistatta merkityksellisiä, niitä käytetään vain 20 prosenttia kaikista ongelmanratkaisumenetelmistä. Useimmiten käy niin, että ongelmiin puututaan vasta niiden ilmetessä. Korhonen (emt. 42) päätyi tuloksissaan huomioon, että interaktivistisia menetelmiä käytetään yleisesti ottaen enemmän ja niistä suosituin oli keskustelu ja selittäminen. Interventionistisista menetelmistä eniten käytetty menetelmä oli huomauttaminen ja sitä seuraavat paljon käytetyt menetelmät olivat käskeminen ja kieltäminen

Hemmeter, Santos ja Ostrosky (2008, 321–322) ovat niin ikään todenneet, että lasten parissa työskentelevillä ei ole tarpeeksi kehittäviä työvälineitä lasten ongelmakäyttäytymisen kohtaamiseen. Tämän yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan yhä useammalta esikoulun aloittavalta lapselta puuttuu emotionaalisia, sosiaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä taitoja, jotka olisivat tarpeen menestymiselle koulussa. Tutkimuksessa esitettiin myös ratkaisumalleja: ensimmäisiä työvälineitä ovat kasvattajien positiiviset suhteet lapsiin, vanhempiin ja kollegoihin. Seuraavaksi tulevat ennaltaehkäisevät käytännöt kotona ja koulussa, sosiaalis-emotionaaliset opetusmenetelmät ja viimeisenä yksilötason suunnitelmat. Molempien tutkimusten, sekä Korhosen että Hemmeter ym. tutkijoiden näkemyksen mukaan ongelmiin tulisi puuttua jo ennakoiden ennen kuin niitä edes oikeastaan syntyy. Ilmapiirillä ja positiivisilla suhteilla on suuri merkitys. Kun Hemmeter tutkijoineen kaipailee sosiaalis-emotionaalisia opetusmenetelmiä, on saman merkityksen havainnut Suomessa tutkimuksessaan Rusanen: Rusanen (2008, 36) tutki esikouluikäisten lasten kokemuksia esikoulusta fenomenologiseen psykologiaan nojautuen. Rusanen (2008, 274) havaitsi, että lasten toiveista lähtevä työskentelytapa

näyttäisi kehittävänsä heitä monipuolisesti ja vaikka lapset useimmiten nimesivät aikuisjohtoiset oppituokiot tylsiksi, he eivät nähneet oppituokioiden tai vapaan leikin olevan toisiaan poissulkevia tai vastakkaisia. Oppituokiot edistävät Rusasen mukaan lasten työskentelytaitoja ja vapaa leikki puolestaan vuorovaikutustaitoja. Molemmat ovat tarpeen koulussa ja vähentävät käyttäytymisongelmia.

Huttunen tutki jo vuonna 1990 lasten ongelmakäyttäytymistä päivähoidon kasvatustilanteissa osana laajempaa tutkimusta Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Huttusen (1990, 2) mukaan opettajien ja kasvattajien valmiudet kohdata ongelmallisesti käyttäytyviä lapsia ovat heikkoja. Huttusen tutkimuksen mukaan päivähoidon henkilöstö näki ongelmakäyttäytymisen johtuvan enemmän lapsen luonteesta, kehitystasosta ja kotikasvatuksesta kuin häiriöistä systeemeissä tai tilannetekijöissä. Myös Leskisen ja Ronkaisen tekemä opinnäytetyö vuodelta 2006 samasta aiheesta tai Martikaisen opinnäytetyö Sopeutuva ja ongelmakäyttäytyminen sekä käyttäytymisen jatkuvuus 5- ja 8-vuotiailla vuodelta 2005 kertovat siitä, että aihe on ajankohtainen riippumatta vuosikymmenten kulusta. Leskinen ja Ronkainen (2006, 109) kirjoittavat, että lapsen ongelmallinen käyttäytyminen ei ole aina merkki lapsen ongelmista, vaan se voi olla terve reaktio ympäristön ongelmiin. Martikainen (2005, 2) puolestaan toteaa tutkimuksessaan, että sekä eksternaalinen (ulospäinsuuntautunut) että internaalinen (sisäänpäin suuntautunut) ongelmakäyttäytyminen oli yleisempää 5-vuotiailla kuin 8-vuotiailla. Tämä tukee myös Yhdysvalloissa ja Englannissa tutkimusta tehneen Papatheodoroun (2005, 15–16) käsitystä siitä, että noin 5-vuotiaat lapset ovat kehityksellisesti siinä vaiheessa, että he **ovat vilkkaita** aikuisen näkökulmasta.

2.3.2 Aikuisen ja lapsen haasteellinen kasvatusvuorovaikutus

”Se, miten kasvattaja näkee lapsen, riippuu hänen omasta sisäisestä valostaan tai sen puutteesta. Näkemystä lapsesta voivat värittää ennakkoluulot, itsekkäät pyyteet ja itsekeskeisyys. Ne voivat estää häntä näkemästä sitä myönteistä potentiaalia, mikä lapsessa on ja kiinnittää huomion lapsen kielteisiin puoliin.”

Puolimatka (1999, 60).

Ymmärrettävää on, että eri ihmiset voivat tulkita häiriökäyttäytymisen eri tavalla. Toiselle pienikin häiriö työrauhassa on merkki ongelmasta, toinen ei sitä edes huomaa. Terminologian ja sen taustalla olevan kasvatusnäkemysten muuttuminen osoittaa, että lasten ongelmakäyttäytymisen määrittely on melko subjektiivista (Huttunen 1990, 14; Papatheodorou 2005, 39). Tutkimus on osoittanut, että tietyt käytöshäiriöt ovat ikäsidonnaisia ja että ne arvioidaan usein vähemmän ongelmallisiksi kolmesta viiteen -vuotiailla lapsilla kuin sitä vanhemmilla lapsilla (Papatheodorou 2005, 15–16). Vilkk-

kaus, levottomuus, hännäsaltti, keskittymiskyvyn puute, puheen tuottamisen ongelmat, lyhytjänniteisyys, kömpelyys, huomionhakuisuus, arkuus, kainous tai raivonpuuskat ovat pienelle lapselle luontaisia ominaisuuksia. Useimmiten lasten keskinäisissä ongelmaksi muodostuneissa tilanteissa on kuitenkin kyse tavaroiden tai lelujen omistusoikeuksista kuin tuhoisuushakuisuudesta (Papatheodorou 2005, 15). Lapsen kannalta tärkeintä on, että lapsen ongelmatiikkaan puututaan ja pyritään tukemaan lapsen myönteistä kasvua ja kehitystä (Huttunen 1990, 14). Lundánin (2009, 127) tutkimuksen mukaan tämä onnistuu parhaiten kahdenkeskisessä kasvatusvuorovaikutuksessa ja eritoten silloin, kun kasvattajalla on pedagogista taitoa vaihdella positiotaan, suhtautumistyyliään, tilanteen vaatimalla tavalla. (Lundán 2009, 127.) Hännikäisen (2001) mukaan monissa päiväkodeissa kasvatukselliseksi tavoitteiksi nimetään lasten ohjaaminen käsittelemään konfliktejaan rakentavalla tavalla, ei siis huutamalla ja lyömällä, vaan keskustelemalla ja neuvottelemalla. Tavoitteilla ja arkipäivällä voi olla silti suuri kuilu: pitääkseen yllä järjestyksen ja taatakseen häiriöttömän toiminnan aikuiset pyrkivät ehkäisemään konfliktin synnyn niin usein kuin mahdollista ja puuttumaan syntyneeseen konfliktiin niin nopeasti kuin mahdollista (Hännikäinen 2001, 122).

Lapset omaksuvat itselleen uusia ominaisuuksia koko kehityksensä ajan. Taidot opitaan pysyvästi vasta yrityksen ja erehdyksen kautta. Ongelmien aiheuttaminen on merkki kehityksestä ja edistyksestä (Skodvin 2005, 9–10). Samansuuntaisesti kirjoittaa Värri (2002):

”Lapsen on saatava vanhempiansa suojeluksessa koetella rajojaan ja kokea maailman vastusta, jotta hän kehittyisi ja saisi itseluottamusta sekä realistisen käsityksen omista kyvyistään”.

Värri (2002, 125).

Ahon (1997) mukaan pienten lasten keskuudessa riidat ovat hyvin yleisiä, mutta ne ovat hyvin lyhytkestoisia ja unohtuvat helposti. Kaikenkaikkiaan tämän ikäiset ilmaisevat tunteitaan avoimesti, oli paikka vihasta, kateudesta tai ihailusta. Kasvattajan kannattaa antaa lasten selvittää riitansa, mikäli se on mahdollista. Jos riitoihin on puututtava, aikuinen voi pyrkiä ratkaisemaan ne ehdottamalla yhteistoimintaa tai vuorottelua. Kasvattajan tehtävänä on myös opettaa tämänikäisille tietoisuutta omista ja muiden tunteista. Edelleen Aho kehottaa kasvattajia rohkaistamaan lapsia ottamaan oman sukupuolensa vastakkaisia rooleja: poikia sensitiivisyyteen ja auttamiseen ja tyttöjä toimintaan ja suoriin (Aho 1997, 132). Myös Koepke ja Harkins (2008, 843–864) ovat tutkimuksessaan todenneet sukupuolten välisiä eroja aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen laadussa. Koepken ja Harkinsin tutkimukseen osallistui Yhdysvalloissa yli 600 lasta päiväkotikäisistä lapsista alkaen ja tutkimuksen mukaan poikalasten ja opettajien kesken vallitsi useimmiten etäinen ja ongelmallinen suhde.

Tiensuu (2007, 43) kirjoittaa, että päiväkodin henkilökunta on tutkimusten mukaan kokenut 28 prosenttia lapsista ongelmallisiksi. Erityispäivähoidon palveluja saa 6 prosenttia lapsista. Jos olosuhteet – niin henkiset kuin fyysisetkin – erilaisuuden kohtaamiseen ovat puutteelliset, saattaa erilaisuus muuttua ongelmalliseksi. Tiensuun mukaan erilaisuuden kohtaamiseen tarvitaan ennen kaikkea suvaitsevaisuutta ja oikeaa asennetta. Lapsen käytös herättää kasvattajassa positiivisia tai negatiivisia reaktioita, halun kannustaa tai rajoittaa lasta ja vaikuttaa siihen, miten vanhemmat tai kasvattajat emotionaalisesti suhtautuvat lapseen (Keltikangas-Järvinen 2004, 47). Tälle vuorovaikutukselle ovat 1950-luvulla temperamenttitutkimuksen aloittaneet uranuurtajat Thomas ja Chess antaneet nimen temperamentti. Keltikangas-Järvisen mukaan temperamentti on ihmisen käyttäytymistyyli, hänen yksilöllinen tapansa reagoida asioihin, mutta temperamentin ymmärtäminen ei tarkoita sitä, että jokainen lapsi saa olla ja käyttäytyä, miten haluaa ”koska hänellä on sellainen temperamentti”, vaan se tarkoittaa yksilöllisyyden huomioimista kaikessa kasvatuksessa (Keltikangas-Järvinen 2004, 10–11).

Temperamenttiltaan ylivilkkaan tai keskittymiskyvyttömän lapsen ohjaamiseksi on tähän asti tavallisinapina keinoja käytetty kieltämistä, moittimista, rajoittamista ja rankaisemista, mutta niiden todellisesta merkityksestä on hyvin vähän tietoa. Lapsen temperamenttia ne eivät ainakaan muuta (Keltikangas-Järvinen 2004, 182). Myös Hännikäisen (2001, 126) huomio oli samansuuntainen: Singerin ja Hännikäisen tutkimuksen (2001) mukaan kasvattajan asettamat säännöt kuten ”älä lyö” tai ”älä potki” eivät olleet niin tuloksellisia kuin sovittelevat strategiat. Tilanne oli Hännikäisen mukaan aivan toinen, kun kasvattajat pyrkivät kehittämään lasten omia toimintaideoita, tekemään niihin sopivia toimintaehdotuksia, herättämään lasten kiinnostusta korvaaviin toimintoihin tai suostuttelemaan lapsia tyydyttäviin ratkaisuihin tai kompromisseihin (Hännikäinen 2001, 127).

Rasku-Puttonen (2006, 116–120) kirjoittaa, että uudenlaisen osallistavan toimintakulttuurin luominen nostaa esiin väistämättä uusia kysymyksiä, joista tärkeimmät liittyvät opettajan ja oppilaiden rooleihin. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa oppilaiden osallisuutta oppimisprosessiin luodaan, edistetään tai rajataan pois: opettajat voivat opetusjärjestelyillä aktivoida oppilaitaan. On tärkeää, että opettaja kunnioittaa pientenkin lasten ajatuksia kuuntelemalla heitä, tekemällä kysymyksiä ja osoittamalla kiinnostusta lasten näkemyksiä kohtaan. Vuorovaikutus sosiaalisissa suhteissa sekä koulussa että päiväkodissa on aikuisen organisoimaa, joten heidän ajattelustaan on paljolti kiinni se, millaisena se todentuu lapsen arjessa. Hännikäinen (2006, 128) puolestaan toteaa, että yh-

teenkuuluvuuden tunne innostaa todennäköisesti yhteisölliseen oppimiseen. Ikonen (2006, 158) täydentää yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksen: toiminta sujuu lasten kesken konflikteista huolimatta.

Saloviidan (2008, 22) mukaan häiritsevää käytöstä on käytös, joka haittaa tehokasta opiskelua tai oppilaan itsehallinnan kehittämistä. Päiväkodissa lapsen käyttäytyminen mielletään ongelmalliseksi, jos lasten käyttäytymiseen liittyvät ongelmat häiritsevät lasten omaa kasvua ja kehitystä sekä toisten ihmisten elämää (Huttunen 1990, 14). Häiritsevää voi olla myös opettajan käytös, jos hän jättää puuttumatta ongelmiin. Saloviidan (2008, 23) mukaan myös opettajasta tulee työrauhaongelma silloin, kun hän ei tehokkaasti puutu luokassa esiintyviin häiriöihin ja hukkaa siten oppimiseen käytävissä olevaa aikaa.

Puroilan (2003, 74) mukaan ennaltaehkäisyn näkökulmasta hallinta lähtee liikkeelle päiväkodin rakenteellisesta organisaatiosta, päiväjärjestyksestä, sääntöjen laatimisesta ja päivittäisten rutiinien luomisesta. Muita ympäristöä koskevia ennaltaehkäiseviä hallinnan keinoja voivat olla lasten sijoittaminen kokemuksen perusteella siten, että kaksi vilkasta kaverusta sijoitetaan eri puolille huonetta. Lisäksi kasvattaja voi poistaa ympäristöstä levottomuutta aiheuttavat tekijät. Siirtymätilanteissa käytetään jonoja tai lapsiryhmän osittamista. Kaikkein yleisin rankaisemisen muoto on lapsen siirtäminen toiseen paikkaan. Muita keinoja ovat kahdenkeskinen keskustelu aikuisen kanssa tai aikuisen puhuttelu (Puroila 2003, 74–80).

Puroila (2003) listaa kasvattajan käyttöön sopivia epäsuoria menetelmiä, kuten pään pyörittämistä, suun suipistamista, sormen heristämistä. Aikuisen puhutteleva katse, eleet ja äänettömät esimerkit ovat suosittuja. Kasvattaja saattaa siirtyä lapsen viereen, auttaa kädestä pitäen, joskus hän voi kääntää katseensa täysin pois päin ja olla kuin ei huomaisikaan. Joskus on tarpeen suunnata koko lapsiryhmän huomio johonkin toisaalle mieluummin kuin yhden lapsen epätoivottuun käyttäytymiseen. Tällainen menetelmä voi olla vaikka houkuttelevan lorun, hokeman tai laulun aloittaminen, jos tietää lasten varmasti innostuvan. Yhden lapsen kiukuttelu jää huomiotta ja saattaa sammua itsekseen (Puroila 2003, 80–81). Kasvattajan on syytä muistaa ylipäättään, että lapselle ominaisin tapa useimmiten on liikkumalla, leikkimällä ja tutkimalla oppiminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18).

Lastensuojelulain (2007, nro 417, 4§) mukaan lapsella on oikeus turvalliseen kasvuympäristöön sekä ruumilliseen ja henkiseen koskemattomuuteen. Myös Lastentarhanopettajaliiton vuonna 2005

hyväksymän lastentarhanopettajan ammattietiikan (2005, 6) mukaisesti lastentarhanopettaja vastustaa pakottamista ja väkivaltaa niiden kaikissa muodoissa. Samoilla linjoilla on Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL (2008, 48), jonka mukaan lasta on ymmärrettävä, mutta fyysistä väkivaltaa ei pidä hyväksyä kenenkään taholta.

Ahon (1997) mukaan kasvattajan oma käyttäytyminen näkyy lasten käyttäytymisessä. Lapset ovat erittäin sensitiivisiä aikuisen epäoikeudenmukaisuudelle. Lapset vaistoavat nopeasti jo aikuisen ilmeistä ja eleistä hänen asenteensa ja mielipiteensä ilman, että aikuisen tarvitsee tehdä tai sanoa mitään. Lapset ovat herkkiä oppimaan malleista. Ongelmallisissa tilanteissa aikuinen voi edistää lapsen moraalikehitystä pyytämällä lasta perustelemaan omaa käyttäytymistään. Lapsille tulee antaa myös vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia, jotta itsenäiset teot antaisivat lapselle mahdollisuuden pohtia omaa toimintaansa ja ottamaan siitä vastuuta. Ihmisen, joka osaa ja uskaltaa ilmaista tunteensa, ei tarvitse turvautua konfliktitilanteessakaan aggressiiviseen ja toisia loukkaavaan käytökseen (Aho 1997, 140–145).

Kappaleen lopuksi nostetaan esiin Huttusen huomio, jossa korostuu vielä uusi näkökulma, joka sekin osaltaan vaikuttaa aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutussuhteeseen:

”Kokonaisvaltaisella tasolla lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen yleissävyä ohjaa kasvattajan tyytyväisyys omaan rooliinsa... Olennaista on se, miten kasvattaja pystyy toimimaan tasolla, joka tyydyttää häntä itseään. ”
(Huttunen 1984, 42)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasten tulkintoja päiväkodin haasteellisissa kasvatustilanteissa. Huttunen (1990, 60–97) tutki lasten ongelmakäyttäytymistä kahdeksassa keskeisessä kasvatustilanteessa päivähoitopäivän aikana sekä päiväkodissa että perhepäivähoitokodissa. Näitä olivat päivähoitoon tulotilanteet, aikuisen ohjaamat toiminta-, työskentely- ja leikki-tilanteet, aikuisen ja lapsen keskinäinen vuorovaikutus, lasten keskinäiset leikki-tilanteet, ruokailu, nukkuminen, pukeutuminen ja ulkoilu. Huttunen (emt. 122) totesi, että päivähoitoon ongelmallisimpia tilanteita olivat ruokailu, lasten keskinäiset leikki-tilanteet ja aikuisen ohjaamat tilanteet. Hännikäinen (2001, 123) puolestaan on todennut, että tuokiot, joissa organisaatiotaso on korkea, syntyy suhteellisen paljon konflikteja, mutta eniten kriiseiksi luonnehdittavia konflikteja syntyy heikosti organisoidulla leikkituokiolla.

Tähän tutkimukseen on edellä mainittuihin tutkimuksiin viitaten aiheellista valita mielenkiinnon kohteeksi päiväkodin kasvatuksellisia tilanteita, joissa syntyy useimmiten haasteita. Koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vuorovaikutuksen laadusta, voisi yhdenkin kasvatustilanteen ruottaminen nostaa esiin arvokasta tietoa lapsen kokemuksesta. Huttusen tutkimuksen (1990) kolme haasteellisinta hetkeä päiväkodissa olivat ruokailu, lasten keskinäinen leikki-tilanne ja aikuisen ohjaama toimintahetki. Koska viimeaikaisessa yleisessä uutisoinnissa, muun muassa ”*Saako lasta pakottaa syömään päiväkodissa?*” (Rinne 2009) on tuotu esiin ruokailutilanteiden ongelmien kärjistyksiä päiväkodissa, voisi ajatella, että kasvatuskäytäntöjä ja -menetelmiä on ruokailun osalta arvioitu päiväkodeissa uudelleen varsin vilkkaasti viime aikoina. Koska opinnäytetyön tarkoitus on sekä laajentaa tutkijan omaa käsitystä tutkittavasta asiasta että herätellä lukijoitaan pohtimaan kasvatuskysymyksiä, otetaan tässä tutkimuksessa mukaan Huttusen (1990) tutkimuksen kaksi muuta todettua ongelmallisinta kasvatustilannetta: aikuisen ohjaamat toimintahetket sekä lasten keskinäiset leikkihetket. Hännikäiseen (2001) viitaten voidaan aikuisen ohjaama toimintahetki nähdä organisaatiotasoltaan korkeaksi ja matala se puolestaan useimmiten on lasten keskinäisissä leikki-tilanteissa. Kalliala (1999, 229) toteaa väitöskirjassaan, että ulkoilutilanteet ovat keskeisiä vapaan leikin tilanteita, ja

että ulkoilutilanteissa aikuiset jäävät lapselle usein etäisiksi: isolla pihalla fyysisesti, pienellä usein ennen kaikkea psyykkisesti. Kalliala mainitsee ”lipputankopedagogiikan”, jossa aikuiset puuttuvat lasten leikkiin vain jos sattuu jotain. Näin ollen tähän tutkimukseen valitaan lasten keskinäinen leikkitilanne ja se kuvataan ulkona tapahtuvaksi.

Edelleen tämän tutkimuksen kannalta on mielekästä ottaa molemmille kasvatustilanteille ”pari”, jotta keskusteluissa lasten kanssa saataisiin sivuttua esimerkiksi ratkaisumalleja mahdollisimman monipuolisesti. Näin ollen heikkoa organisaatiotasoa voisi edustaa siirtymätilanne päiväkodissa ja korkeaa puolestaan lepoaika.

Hirsjärven (1998, 117) mukaan kaikkein syvimmat ja periaatteelliset päätökset tutkimuksen kulusta tehdään tieteenfilosofisella tasolla, joko tiedostaen tai tiedostamatta, joten haasteellisten kasvatustilanteiden ontologinen näkemys tässä tutkimuksessa on syytä tuoda esiin. Voidaan todeta, että ideaali kasvatustilanne rytmittyy positiivisella ja myönteisellä vuorovaikutuksella kasvattajan ja kasvatettavan välillä, eikä erityisiä haasteita ilmene. Toisaalta haasteellinen kasvatustilanne voi myös olla ideaalinen siten, että kasvattaja osaa tunnistaa kasvatettavan tarpeet ja myötäillä hänen kehitystarpeitaan tarjoten sopivat keinot haasteellisissa kasvatustilanteissa. Edelleen Hirsjärven mukaan ontologia esittää kysymyksiä todellisuuden luonteesta, kuten mikä on tutkittavan ilmiön luonne, mikä on todellista tai mitä voidaan pitää todisteina. Tässä tutkimuksessa yksi tutkimuskohteen ennakkokäsitys tai esiymmärrys koskee sitä, että ongelmia ja ristiriitatilanteita on oltava lapsen kasvun kannalta ja niitä tulee aina olemaan, mutta lähestymistapoja ja selviämiskeinoja kohdata haasteellisesti käyttäytyvä lapsi, on päiväkodin kasvatushenkilöstöllä käytössä monia. Siksi tämän tutkimuksen kannalta perehdyttiin erilaisiin kasvatusnäkökulmiin ja vuorovaikutustilanteisiin.

Raunion (1999, 31) mukaan ontologista näkemystä voidaan pitää yhdenlaisena ”tietona” tutkimuskohteesta, mutta kyse on kuitenkin ennakkokäsityksestä tai esiymmärryksestä. Esiymmärrys tekee mahdolliseksi varsinaisen tieteellisiin menetelmiin perustuvan tiedon tuottamisen. Haasteellisten kasvatustilanteiden ollessa kyseessä, ovat kaikki lapset ja aikuiset sellaisia varmasti tulleet kokeeksi. Eri asia on sitten, miten nämä tilanteet koetaan päiväkodissa. On lapsia, jotka saavat haasteellisia kasvatustilanteita aikaiseksi, joko tiedostaen tai tiedostamatta, sekä lapsia, jotka näkevät ja kuulevat haasteellisia tilanteita, mutta eivät välttämättä ole niissä osallisina. Miksi suotta puntaroida pelkästään teoreettisesti sitä, miten lapset haasteelliset kasvatustilanteet päiväkodissa kokevat – vaan yksi vaihtoehto on antaa puheenvuoro lapsille. Näkemystä tukee myös muun muassa Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 10–11) huomio, että lapsitutkimus kahden viimeisen vuosikymmenen aika-

na on osoittanut, miten päteviä lapset ovat tiedon ja kulttuurin tuottajina, ja että aikuisten velvollisuus on pysähtyä kuuntelemaan lasta ja turvata hänelle hyvä lapsuus.

Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

- 1. Miten lapset tulkitsevat päiväkodin haasteellisia kasvatustilanteita?**
- 2. Millaisia kokemuksia lapsilla on haasteellisten kasvatustilanteiden ratkaisumalleista päiväkodissa?**

3.2 Tutkimuksen menetelmävalinnat

Tämä tutkimus toteutettiin fenomenologisella tutkimusotteella, joka tavoittelee kokemuksen esille tuomista. Tässä tutkimuksessa oli kyse lapsen kokemuksen kuvailemisesta ja ymmärtämisestä. Tutkimus noudatti laadulliselle tutkimukselle tyypillistä ymmärrystä siitä, että tutkimusta tehdessään tutkija on subjekti, jonka oma esiymmärrys, kokemukset, tiedot ja taidot voivat vaikuttaa tutkimuksen valintoihin ja ratkaisuihin. Tutkijan subjektiivisuus tuodaan kuitenkin esiin perustelemalla tutkimuksen ratkaisut mahdollisimman tarkasti ja hyvää tieteellistä perinnettä noudattaen. Fenomenologisen tutkimusotteen kannalta tämä tarkoittaa tutkijan reduktiota, aktiivista työskentelyä asenteellisuuden tai ennakkoluuloisuuden välttämiseksi toisen kokemuksen esille tuomisessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluin, joissa oli apuna piirroskuvia. Piirroskuvien avulla tutkija aloitti kuvitteellista tarinaa päiväkodin kasvatustilanteesta ja lapsi sai jatkaa tarinaa kertomalla omia kokemuksia vastaavasta tilanteesta. Tutkimuskielellä puhuttiin projisoivasta menetelmästä. Lasten haastatteluista muodostui kertomuksia, joissa tutkija on voinut olla aktiivinen osapuoli.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijaa kiinnostaa ensisijaisesti tutkittavan kokemus. Perttulan (2005, 117) mukaan kokemuksen tekee eläväksi sen rakenteellinen side elämäntilanteeseen. Fenomenologisen tutkimuksen aineisto hankitaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ja tutkija pyrkii olemaan läsnä itsensä sosiaalisesti tilanteesta häivyttäen. Parhaimmillaan vuorovaikutus toteutuu toisen eläviä kokemuksia ilmaisevana yksinpuheluna, jota ohjaa tutkijan kannalta kaksi asiaa: tietoisuus aiheesta, joista olevia kokemuksia hän on tutkimassa, sekä näiden aiheiden ilmaisu toisen elämänmuotoa kunnioittavalla tavalla (Perttula 2005, 140–141).

Fenomenologia koostuu sanoista ”fenoomi” ja ”logos” ja tarkoittaa johdonmukaisesti ilmiön tulkintaa. ”Logos” on jotain sellaista, mitä vain ihmisillä on käytössään: sisäinen käsitys tai tunne ilmiöstä, jonka voi pukea ajatuksiksi tai sanoiksi. ”Logos” on oma filosofinen käsityksemme elämästä ja tutkimuksen kannalta siis merkityksellinen siksi, että sen avulla yritämme antaa toisen ihmisen samanlaiseksi ymmärtämällemme kokemukselle yhteisen merkityksen (Vivilaki ja Johnson 2008, 84). Turjan (2004, 11) kansanomaisemman käsityksen mukaan hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaan tiedon- ja ihmiskäsityksiä pidetään luonteeltaan muuttuvina ja tilanteesta riippuvaisina. Omat arvot, uskomukset, tiedot, kiinnostuksen kohteet ja elämäntilanne vaikuttavat siihen, millaisen merkityksen ihminen antaa asioille ja ilmiöille. Tavoitteena ei ole löytää yhtä oikeaa totuutta vaan tunnistaa ja ymmärtää niitä eri merkityksiä, joita ihmiset antavat asioille.

Fenomenologisen filosofian lähtökohta perustajansa Edmund Husserlin mukaan on, että tietoisuutemme on olemassa intentionaalisesti siten, että kaikki tietoisuuden ilmiöt ovat suuntautuneita. Tietoisuudella on aina jokin kohde ja merkittävää on tietoisuusaktien erottelu: suhteen syntyminen tietoisuuden ja objektin välille. On olemassa siis kahdenlaista tietoa: tiedon objekti säilyy transsendenttina tietoisuudelle, mutta tavoitettu tiedon sisältö tulee tietoisuuden osaksi. Intentionaalinen suhde voi syntyä myös tietoisuutemme ja sen yhden sisällön välille. Tällöin on kyse toisen asteisesta intentionaalisesta suhteesta ja silloin tietoa voidaan tarkastella tiedon sisältöä suhteessa muuhun tietoon. Tällöin merkityksellisiksi tulevat ihmisen omat käsitykset ja merkitykset, jotka hän on todellisuudestaan rakentanut (Teräväinen 1990, 77–78).

Tässä tutkimuksessa kiinnostus lähtee lasten näkökulmasta: mitä haasteellisissa kasvatustilanteissa tapahtuu, miten kasvattajat lapset kohtaavat ja miten lapset sen kokevat. Koska haasteellisen kasvatustilanteen voi määritellä niin monella eri tavalla, on tässä tutkimuksessa tulkittu, että myös tilanteista muodostunut kokemus voi olla hyvin vaihteleva. Tällöin päästään sanaan kokemus ja yhtymäkohtaan fenomenologia. Uskon, että fenomenologisen tutkimusotteen avulla voidaan parhaiten lisätä tutkijan ymmärrystä ihmisten kokemuksista haasteellisissa kasvatustilanteissa. Vivilaki ja Johnson (2008, 87) kirjoittavat, että fenomenologiseen tutkimukseen liittyy vahvasti tutkijan oman historian pohdinta. Sen voisi jopa tuoda tutkimuksessaan esiin, mistä tutkija on tulossa ja miksi on tästä tutkimusaiheesta kiinnostunut. Laineen (2007, 28) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta jatkuvia perusteiden pohtimista. Tällaisia filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, tiedonkäsitys eli miten tuollaisesta kohteesta tietoa voidaan saada ja millaista se on luonteeltaan.

Perttula (2005, 120–132) erottaa ymmärtämisen kaksi perustapaa: aiheeseen uppoutunut ymmärtäminen ja rakentava ymmärtäminen. Tunne ja intuitio ovat Perttulan mukaan kokemuksia, jotka syntyvät aiheeseen uppoutuneella ymmärtämisellä, tieto ja uskonto vastaavasti jäsentävät rakentavaa ymmärtämistä. Fenomenologisella tutkimusotteella työskennellessä on tutkijan valmistauduttava tutkittavan ilmiön luonteeseen sen vaatimalla tavalla, joten tässä tutkimuksessa on perehdyttävä lasten haastattelusta kertovaan tietoon. Lisäksi on luotettava ihmisenä omiin kykyihin ja taitoihin olla herkkä kuulemaan lapsen puhetta ja tulkittava lapsen sanattomia ja sanallisia viestejä mahdollisimman hienotunteisesti. Tutkijan on osattava eläytyä lapsen puheen ja ajattelun tahtiin ja osattava esittää keskustelunalut lapsen ikätason mukaisesti.

Heikkinen (2007, 144–147) kirjoittaa, että tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Toisin sanoen me ihmiset ymmärrämme itsemme kertomusten kautta ja rakennamme identiteettiämme tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Narratiivinen aineisto voi olla kerrontaa, joka on kerätty haastattelemalla. Toisaalta se voi Heikkisen mukaan olla kertomus juonineen narratiivisen aineiston edellystysten mukaisesti, toisaalta se voi olla mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa. Narratiivinen suuntaus ottaa lähtökohdakseen kertojan näkökulman ja narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteiksi tulevat kertomukset. Kokemuksen kuvauksina ne eivät ole fiktiota tai satuja, vaan niihin suhtaudutaan, kuten fenomenologisessa tutkimuksessa suhtaudutaan ihmisten kokemuksiin: ne ovat kertojalle tosia. Kertojan reflektio on myös toivottavaa. Narratiivista tutkimusta tekevä voi aineistoa analysoidessaan ottaa fenomenologisen asenteen ja pyrkiä kuvaamaan jotakin ilmiötä sinänsä.

3.3 Aineiston kerääminen: haastattelut

Koska tässä tutkimuksessa halutaan tuoda esiin lasten näkökulma päiväkodin haasteellisissa kasvatustilanteissa, tuntuu sopivimmalta tutkimusmenetelmältä lasten haastattelemisen. Rusanen (2008, 44) toteaa tutkimuksessaan, että lapsilla on vahva kyky kertoa itseä koskevista asioista, jos heille vain annetaan siihen mahdollisuus. Lapsen muistamisella on kuitenkin rajansa ja tässä suhteessa tutkijan on oltava valppaana. Jollei lapsi osaa kuvata jotain kokemaansa, tutkijan on annettava vaihtoehtoja, mutta on oltava tarkkana, ettei aikuinen johdattele keskustelua liikaa. Lapsi saattaa helposti mieltää ehdotuksen omaksi kokemuksekseen (Brainerd, Reyna ja Forrest 2002, 1363). Lapsia haastatellaan, koska halutaan saada tietoa heidän kognitiivisista prosesseista, mutta ennenkaikkea

siksi, että haastattelemalla lasta voidaan päästä lähemmäksi hänen elämysmaailmaansa: käsityksiään ja mieltymyksiään (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 128).

Tutkimuksen etiikassa on kysymys ihmisten keskinäisten suhteiden perusarvoista. On huomattava, että tutkija käyttää aina valtaa. Päätösvalta lapsen osallistumisesta tutkimukseen on hänen vanhemmillaan, mutta lapsella on Ruoppilan mukaan Morrowiin ja Richardsiin viitaten oikeus kieltäytyä osallistumasta. Lasten tutkimuksiin ei saa sisältyä mitään etukäteen tiedossa olevia riskejä, jotka vaarantavat lapsen kehityksen kulkua. Tutkimuslupaa kysyttäessä on kerrottava, miten suojataan lapsen yksityisyys, anonymiteetti (Ruoppila 1999, 26–30). Alasuutarin (2005, 148) mukaan on tärkeää, että tutkija kertoo lapselle mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kyse, mikä on haastattelijan rooli suhteessa tutkimuksen muihin osapuoliin ja miten lapsen kertomia tietoja käytetään. Lisäksi on tärkeää, että lapsen vanhemmille on tiedotettu tutkimuksesta riittävästi. Lapsen haastattelussa ohjenuorana voidaan pitää lapsen kielellä toimimista sekä tutkijan herkkyyttä ja refleksiivisyyttä vuorovaikutuksen tapahtumille haastattelun aikana.

Tutkimustehtävien kannalta tuntui kiinnostavalta kerätä aineistoa kahdesta eri päiväkodista ja vieläpä eri kaupungeista, jotta mahdollista variaatiota saataisiin mahdollisimman paljon. Kohderyhmän valintaan vaikutti ensijaisesti niiden maantieteellinen sijainti sekä lisäksi tutkijan kokemukset ja tiedot maakunnan päiväkodeista. Päiväkotien löytymiseksi käytettiin harkintaa siten, että tavoitteena oli löytää yksikkö, jossa olisi pitkä toimintahistoria ja toisaalta yksikkö, jossa toiminta on aloitettu hiljattain. Ennakko-oletuksena oli, että yksikköjen toimintatavat haasteellisissa kasvatustilanteissa vaihtelisivat. Molemmissa päiväkodeissa toiminta-ajatusta kuvaillaan muun muassa lapsen yksilöllisyyden huomioimisella sekä lämminhenkisellä ja turvallisella varhaiskasvatuksella. Haastattelut suoritettiin siten, että ne mahdollisimman vähän häiritsivät lasten normaalia päivärutmiä. Laadullisen tutkimuksen yksi piirre on aineiston harkinnanvaraisuus ja tutkimus voi perustua suhteellisen pieneen tapausmäärään (Hirsjärvi 1998, 180–181; Eskola ja Suoranta 2001, 61).

Aineisto hankittiin toukokuussa 2009 kahdesta eri keskisuuresta kaupungista Länsi-Suomessa. Molemmissa kaupungeissa asukkaita on yli 55 000. Huhtikuussa 2009 kysyttiin lupaa puhelimitse tulla vierailemaan päiväkotiin päiväkotipäivän aikana suoraan päiväkotien johtajilta. Päiväkotien johtajien suostuttua tutkimusyhteistyöhön anottiin tutkimuslupa lasten haastatteluja varten kummankin kaupungin varhaiskasvatusta hallinnoivilta päättäviltä elimiltä. Kaupungin myöntämän tutkimusluvan saamisen jälkeen lupaa kysyttiin kirjallisesti kaikilta vanhemmilta siitä päiväkotiryhmästä, johon tutkija oli menossa vierailemaan. Lisäksi vanhemmille toimitettiin tiedote tutkimuksesta, sen

tarkoituksesta ja menetelmistä. Ennen varsinaisen haastattelemisen alkamista lapselle itselleen annettiin mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Tutkija pyysi lasta haastatteluun seuraavasti: ”Sinä voisit nyt tulla juttelemaan kanssani...” tai ”Haluaisitko tulla...”. Aineisto kerättiin haastattelemalla 4-7-vuotiaita lapsia päiväkotipäivän aikana päiväkodeissa. Lapselle annettiin mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta (Ruoppila 1999, 32–38). Aineiston hankintaan käytettiin neljä työpäivää siten, että kummassakin päiväkodissa ensimmäinen päivä varattiin tutustumista varten ja toinen haastatteluja varten. Kaikenkaikkiaan haastatteluja tehtiin 12, aineiston saturaatiota tavoitellen (Hirsjärvi 1998, 180). Haastattelut toteutettiin henkilökunnan osoittamassa rauhallisessa tilassa, jossa ei ollut haastattelujen aikana läpikulkua. Haastatteluiden kesto vaihteli kymmenestä minuutista puoleen tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin analyysityöskentelyä varten.

Tutkija viipyi molemmissa päiväkotiryhmissä kaksi päivää. Ensimmäisenä päivänä tavoitteena oli tutustua lapsiin, jotta fenomenologinen tutkimusote voisi olla mahdollinen. Lapset saivat kysellä ja jutella vieraan kanssa. Jos joku lapsista ehdotti pelaamista, sitten pelattiin. Ulkoilussa ensimmäisenä päivänä tutkija osallistui ryhmän hallintaan ja lasten turvallisuudesta huolehtimiseen siinä missä muutkin ryhmän aikuiset. Jonkin verran aikaa käytettiin myös aikuisten keskinäiseen keskusteluun, lähinnä suunnittelemalla, ketkä lapset voisivat seuraavana päivänä tulla haastateltaviksi. Ensimmäisenä päivänä tutkija tapasi myös lapsiryhmän vanhempia ja keräsi kirjallisia suostumuksia lasten haastattelemiseksi. Ryhmän aikuiset nostivat esille myös joitain askarruttavia kasvatustilanteita, joista sitten keskusteltiin. Samoin lapset ja aikuiset esittelivät kilvan leikkejään, toimitilojaan, tavaroitaan ja tottumuksiaan. Tutkija tunsii olevansa hyvin tervetullut molempiin päiväkoteihin. Varsinaisina haastattelupäivinä lapset huomasivat nopeasti, että ’nuo menivät tuonne juttelemaan’. Lähes kaikki lapset tulivat ensimmäisellä kysymällä mukaan keskustelemaan ja muutamat jopa keskeyttivät ulkoilun tullakseen sisälle käymään haastattelussa. Haastatteluihin pyydettiin niitä lapsia, joiden leikki juuri päättyi tai alkoi tai jotka olivat muuten vain tilanteessa, josta saattoi vaihtaa tekemistä. Näin ollen kaikki lapset, joiden vanhemmilta suostumus oli saatu, eivät osallistuneet kuitenkaan tutkimukseen. Yksi vanhempi oli jopa pahoillaan, kun hänen lapsensa ei ollutkaan kuulunut haastateltavien joukkoon.

Lapsen haastattelemisessa on otettava huomioon useat seikat, kuten sanavarasto, keskittymiskyky tai vierastamine. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu ajoittain kriittinen ja reflektiivinen vaihe ja tutkijan on aina kyseenalaistettava tulkintansa. Fenomenologinen haastattelu on mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma (Laine 2007, 28–39). Fenomenologinen reduktio on tutkijan menetelmä, jonka avulla epäolennainen pyritään siirtämään syrjään ja keskittä-

mään huomio tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin. Reduktion ensimmäistä vaihetta, luonnollisen asenteen reflektiota ja mielessä tapahtuvaa syrjään siirtämistä kutsutaan sulkeistamiseksi. Vaikka sulkeistaminen on tutkijan tavoite, on siinä onnistuminen eksistentiaalisien fenomenologian näkökulmasta rajallista. Tutkimuksessa on realistista välttää tulkintaa ja tavoitella kuvausta, deskriptiota (Lehtomaa 2009, 164–165).

Tässä tutkimuksessa haastattelujen aihepiirit muotoutuivat tutkimustehtävien mukaan. Haastattelutilanteessa tutkija kertoi kuvasta kuvitteellista tarinaa ja pyysi lasta jatkamaan kertomusta. Haastattelujen aihepiirit esitellään liitteissä 1–4. Tutkija nimesi kuvan tapahtumia ja esitteli kuvassa esiintyvät henkilöt. Esittelyiden jälkeen tutkija kertoi, että yksi lapsista tönäisee toista. Vaihe vaiheelta edettiin hitaasti ja annettiin lapsen vastaukselle aikaa. Tutkimusongelmien selvittämiseksi tutkimuksessa käytettiin apuna piirrettyjä kuvia ja lapsi sai kertoa tilanteiden kulusta jatkamalla tarinaa. Kysymykset muotoiltiin siten, että lapsi saattoi vastata muutakin, kuin ”kyllä” ja ”ei”. Dovenborg ja Pramling Samuelsson (2000, 29–30) ovat pohtineet yksilö- ja ryhmähaastattelun eroja ja sitä kuinka ryhmähaastattelusta toisten lasten vastaukset saattavat vaikuttaa yhden vastaamiseen. Jos tutkija käyttää ryhmähaastatteluja, on hänen hyvä tuntea lasten temperamenttieroja, jotta kaikkein rauhallisinkin voisi osallistua. Tässä tutkimuksessa käytettiin yksilöhaastatteluja, koska ryhmän lapset olivat tutkijalle uusia tuttavuuksia. Lisäksi yksin ollessaan lapsi saattoi nähdä pienen piirroskuvan kunnolla.

3.4 Piirroskuvat haastattelun tukena

Haastattelutilanteen onnistumiseksi valmistettiin piirroskuvat, jotka kuvasivat tutkimustehtävissä mainittuja kasvatustilanteita: lepohetki, siirtymätilanne, aikuisen ohjaama toimintahetki sekä lasten keskinäinen leikki-tilanne (liitteet 1–4). Jokaisessa kasvatustilanteessa kuvattiin tutkijan näkökulmasta mahdollista ongelmatilanteen alkua. Lepohetkeä kuvaavassa piirroskuvassa yksi lapsi kurkottelee toiseen sänkyyn, yksi lapsi istuu sängyssä, yhden lapsen suu on auki siksi, että hän puhuu. Aikuinen istuu lepotuolissa ja satukirja on asetettu tuolin viereen lattialle. Haastattelutilanteessa kerrottiin ja nimettiin nämä asiat ja kysyttiin lapselta, mitä sitten tapahtuu? Siirtymätilannetta kuvaavassa päiväkodin arjen tilanteessa kuvattiin neljää lasta eteisessä vaatenaulakoiden luona. Pienin lapsi on aikuisen sylissä, ja he ovat selin muihin lapsiin, koska kuvitteellinen kenkäeteinen on aikuisen katseen suunnassa ja kenkäeteisessä on jo muita ryhmän lapsia. Kaksi lasta nahistelee lattial-

la, vaatteita on levällään lattialla ja ilmeet lapsilla ovat kiukkuiset. Yksi lapsista istuu penkillä ja seuraa tilanteen kulkua. Mitä tapahtuu? Tarvitaanko apua?

Lasten keskinäinen leikki-tilanne valittiin tutkimukseen ulkoilutilanteesta, koska ulkoilu on useimmiten lasten omaehtoisen leikin aikaa. Lapset ovat pihassa leikkimässä kiipeilyputken läheisyydessä ja haastattelutilanteessa kerrotaan, että pihassa on paljon lapsia, vaikka heitä ei näy. Yksinkertainen kuva voi auttaa lasta hahmottamisessa. Aikuiset ovat etäämpänä seisomassa lähekkäin ryhmittyneinä. Yhdellä lapsista on kädet puuskassa. Jotain on tapahtunut. Mitä? Aikuisen ohjaamassa toimintahetkessä ollaan aamupiirissä. Aikuisella on asiaa ja lapset istuvat penkillä kuuntelemassa ja osallistumassa keskusteluun. Muutamat lapset eivät kuuntele. Mitä tapahtuu?

Haastattelussa hyödynnettiin projektiivista menetelmää, jossa ihminen projisoi, *peilaa tai siirtää tunteitaan*, kaikkeen mitä he tekevät (Pehkonen 2004). Projisoinnin ideana on, että yksilö projisoi hänen arvonsa, asenteensa, tarpeensa, impulssinsa ja motiivinsa hänen ulkopuolelleen oleviin objekteihin tai käyttäytymiseen epämääräisen tai strukturoimattoman ärsykkeen saatuaan. Tässä tutkimuksessa tuli kyseeseen projektiivisten menetelmien täydennystekniikat, koska haastattelussa kuvaillaan lapselle päiväkodin arkitilannetta ja annetaan hänen kertoa, mitä kuvitteellisessa tilanteessa voisi sitten tapahtua. Lasten kertomuksista muodostui tarinoita, joista muodostui tutkimuksen aineisto.

Laitilan (2007, 84) mukaan projektioilmiön kautta ihminen kertoo itsestään täydentäessään epämääräistä materiaalia tai jatkaessaan keskeneräistä kertomusta – kyseisen ärsykemateriaalin kuvaamisen lisäksi. Ihminen heijastaa ja sijoittaa tuottamaansa kertomukseensa oman persoonallisuutensa eri puolia, oppimiaan ongelmanratkaisumalleja, pelkoja ja toiveita tuottaen katkelmia, osia ja vihjauksia näistä eri kertomuksiin. Laitila muistuttaa Ricoeurin (1991) viitaten, että yhtä tärkeää kuin tunnistaa projekti-ilmiö, on kuitenkin muistaa se, että kertomusten kautta ei välity koko persoonallisuus. Varsinaisissa psykologien käyttämissä projektiivisissä testeissä on muunnoksia lapsille, aikuisille ja vanhuksille siten, että lasten testeissä käytetään eläinhahmoja tai kertomusta voi tuottaa muutoinkin kuin kielellisesti tai kuvatut tilanteet ovat lapselle tärkeitä elämäntilanteita. Irrallinen materiaali tuottaa mahdollisuuden käsitellä itselle tärkeitä elämäntapahtumia siten, että ne tuottavat kohtuullisen määrän ahdistusta. (Laitila 2007, 81–82.)

4 LASTEN TULKINTOJA

4.1 Lasten tulkintoja haasteellisista kasvatustilanteista päiväkodissa

Ensimmäiset huomiot aineistosta koskivat tutkittavien moninaisia kokemuksia ja taitoa kertoa ne. Tutkimukseen osallistuneet lapset tulivat haastateltaviksi mielellään, sillä lasten omat tutut aikuiset auttoivat rohkaisemalla ja kannustamalla. Lapset tunnistivat hyvin kuvissa esitetyt tilanteet. Useimmat lapset totesivat heti keskustelun aluksi, että meilläkin on juuri tällainen sohva, tai että meilläkin on sängyt tällä tavalla päällekkäin. Siitä oli hyvä jatkaa keskustelua ja kuvitteellista tilannetta. Haastattelun aikana keskustelussa vilahti aitoja nimiä ja tilannekuvauksia, jotka todennäköisimmin sitten vastasivat lapsen omaa tulkintaa kyseisestä tilanteesta. Vahvimmin keskusteluissa esiintyivät tilanteet, joissa lapsen näkökulmasta *haasteellisesti käyttäytyvä lapsi siirrettiin toiseen tilaan, esimerkiksi eteiseen rauhoittumaan*. Seuraavassa kappaleessa pureudutaan niihin yksityiskohtaisesti teoriaan peilaten. Lasten esille tuomat kokemukset henkivät käytäntöjä, jotka sammuttavat epätoivottua käyttäytymistä ja kuvastavat behavioristisen kasvatuskäytännön arvoja, joissa aikuisella on tiedostettu valta ja tarve käyttää valtaansa osoittaakseen lapselle auktoriteettinsa.

Lapset tunnistivat piirroskuvien kasvatustilanteet helposti ja useimmat ryhtyivät kertomaan, että ”Attekin tekee aina noin” tai ”Liisakin istuu joskus tuossa”. Jotkut lapsista kysyivät tarkentavia kysymyksiä siitä, mistä kuva on otettu, joihin tutkija vastasi, että se on ”yks päiväkotivaan”. Toiset lapsista taas kertoivat heti, että meidänkin pihassa on tuollainen putki tai meidän päiväkodin pihassa on keinuja. Kuvat tuntuivat olevan kuitenkin aihepiiriltään osuvia, koska kaikki haastateltavat mielsivät ne heti päiväkotiympäristöön. Toiset kiinnittivät vain kuvien yksityiskohtiin enemmän huomiota kuin toiset. Tutkimustehtävistä jälkimmäinen ”Millaisia kokemuksia lapsilla on haasteellisten tilanteiden ratkaisumalleista päiväkodissa?” tuotti puhetta enemmän kuin kokemusten kuvailu ongelmallisista tilanteista. Ainoastaan muutamat lapset olivat vähäpuheisia, eivätkä innostuneet kertomaan kuvasta.

Aineiston tyypittelyssä edettiin siten, että litteroitujen haastattelujen jälkeen lasten tuottamista kertomuksista etsittiin samankaltaisuuksia Tuomen ja Sarajärven (2003, 97) mukaan. Saaranen-

Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan tyypittelyllä tarkoitetaan tyypillisten asioiden kokoamista eli aineiston tiivistämistä havainnollisiin tyypeihin. Tulokset keskittyvät lasten kokemuksiin siitä, millaisia ratkaisumalleja he kokivat päiväkodissa haasteellisissa kasvatustilanteissa tapahtuvan. Taulukossa 1 esitellään, millaista puhetta eri piirroskuvat tuottivat. Lasten kokemuksen mukaan haasteellisessa tilanteessa aikuisen ohjaamalla tuokiolla, esimerkiksi päiväkodin aamupiirissä, aikuiset useimmiten antoivat sanallisia ohjeita, yhden haastattelun mukaan huutaen niille lapsille, jotka häiritsivät tilannetta jollain tavalla. Toisaalta lapset olivat laittaneet myös merkille, että joskus aikuinen antoi ohjeen, miten tuli käyttäytyä: ”Käänny tännepäin!”. Lapset kertoivat tapauksesta, jossa aikuinen oli laittanut tytön kahden riitapukaripojan väliin. Yhden lapsen kokemuksen mukaan aikuinen ei ollut tehnyt mitään, vaikka joku oli häiriköinyt. Yksi lapsi kertoi, että aikuinen oli ottanut syliin silloin, kun häiriköintiä oli ollut. Kahdestatoista haastattelusta lapsesta yhdeksän kokemuksen mukaan ongelmallisesta käyttäytymisestä aamupiirin aikana seuraa jäähä tai samasta tilasta poistaminen.

Siirtymätilanteessa, jolloin kuvitteellisessa tarinassa oltiin lähdössä päiväkodissa sisältä ulos ja oltiin eteisessä pukemassa, lapset kertoivat myös jäähyn mahdollisuudesta ongelmien esiintyessä. Saattoi myös käydä niin, ettei päässyt pihalle ollenkaan. Useimmiten aikuiset antoivat sanallisia ohjeita tai siirsivät kädestä pitäen riitapukarit eri paikkoihin pukeutumaan. Joku haastatelluista lapsista koki, että haasteelliset tilanteet tuli selvitetäksi lasten kesken. Ulkoilutilanteessa, jossa kuvitteellisessa tarinassa haastattelutilanteessa lapset leikkivät ison tunnelin päällä ja alla, lapset kertoivat selvittävänsä riitoja itse. Myös ulkoilutilanteessa lasten kokemuksen mukaan aikuiset lohduttivat, ottivat syliin ja antoivat ohjeita haasteellisessa tilanteessa. Kuusi lapsista oli kokenut itse tai nähnyt jonkun toisen kokeneen jäähyn. Yksi lapsista kertoi, että riitatilanteessa lapsi oli juossut pakoon ja aikuinen oli ottanut kiinni.

Unihuonetilanteesta lapset kertoivat, että jos joku lapsista häiritsee, hänet otetaan syliin. Muutama lapsi mainitsi, että sitten pitää nukkua kauemmin, jos häiritsee. Yhden kokemuksen mukaan haasteellisessa unihuonetilanteessa aikuisen laulu ja sadun lukeminen tai sadun lukemisen jatkaminen häiriköinnin uhallakin on rauhoittanut tilanteen. Myös jäähä tai unihuoneesta poistaminen tai unihuoneen ovella seisottaminen mainittiin. Aikuisten sanalliset ohjeet olivat jääneet lasten mieliin. Jotkin havainnot jäivät irtonaisiksi ja pistivät tutkijan pohtimaan tyypittelyä uudelleen.

TAULUKKO 1. Lasten tulkinnat haasteellisissa kasvatustilanteissa tutkimustehtävän mukaan

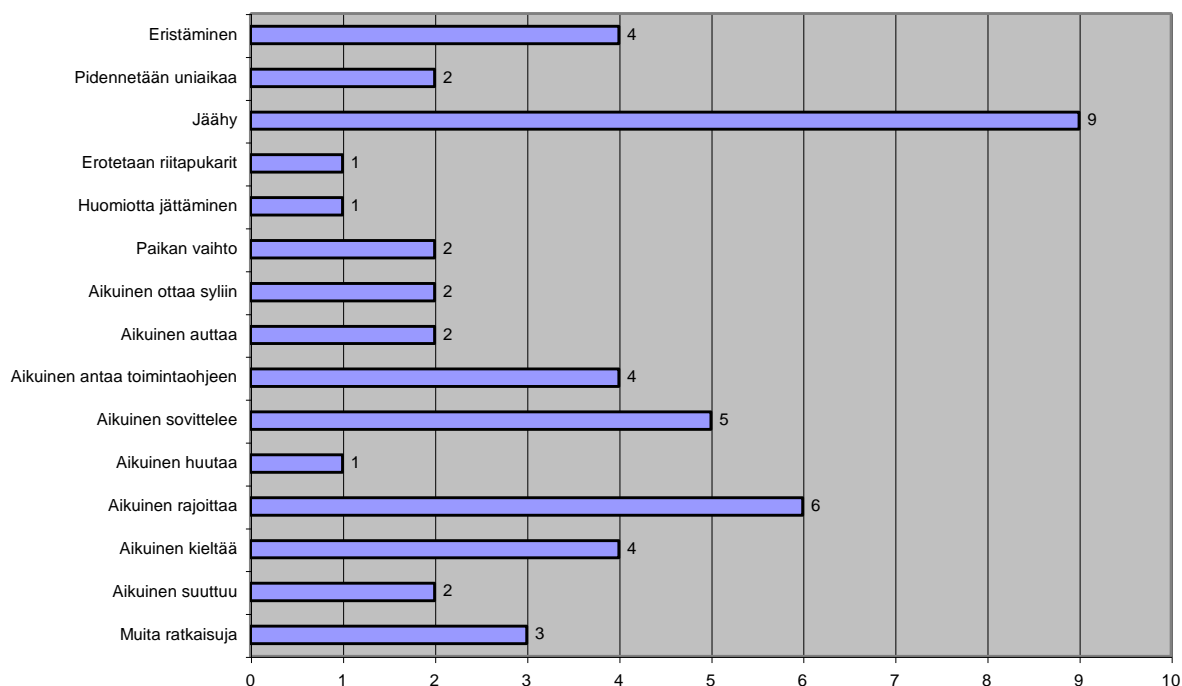
Aikuisen ohjaama toimintatuokio	Siirtymätilanne eteissä	Lasten keskinäinen leikkitilanne ulkona	Unihuonetilanne
<p>Aikuinen sanoo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ei saa (2) - soo, soo - nyt loppuu riitely - nyt riittää - riita seis. <p>Aikuinen ohjaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pitää halata ja pyytää anteeksi (3) - sanoen ”kääntykääpäs nyt tännepäin” - aikuinen laittaa lapsen takaisin penkille istumaan - laitetaan tyttö riitapukarien väliin. <p>Aikuinen jättää epätoivotun käytöksen huomioimatta.</p> <p>Aikuinen ottaa syliin.</p> <p>Jäähy. (9)</p> <p>Aikuinen huutaa.</p>	<p>Aikuinen kommentaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ei saa riidellä - penkille pukemaan, pois lattialta - siirretään riitapukarit erilleen - hiljaa ja nyt rupeatte pukemaan - riita seis - ei saa tönä <p>Lapset selvittävät riidan itse.</p> <p>Jäähy. (3)</p> <p>Lapsi ei pääse pihalle. (2)</p>	<p>Lapset selvittävät riidan itse. (2)</p> <p>Aikuiset lohduttavat ja auttavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nyt keksitte uuden leikin - aikuinen ottaa syliin - alkää kinastelko - ei saa riidellä - riita seis. <p>Jäähy: joko sisällä tai ukona. (6)</p> <p>Lapsi juoksee pakoon ja aikuinen ottaa kiinni.</p>	<p>Aikuinen suuttuu ja</p> <ul style="list-style-type: none"> - sanoo: ”pää tyyneyn!” - sanoo: ”pitää olla hiljaa”. <p>Aikuinen sanoo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - päät tyynyyn (3) - pitää olla hiljaa. (7) <p>Aikuinen jatkaa kirjan lukemista.</p> <p>Aikuinen laulaa ja lukee sadun.</p> <p>Jäähy (5).</p> <p>Pitää nukkua kauemmin. (2)</p> <p>Aikuinen ottaa syliin.</p>

Kaikissa haastattelutilanteissa virisi keskustelua haasteellisista tilanteista päiväkodissa. Eniten huomioita kertyi kuvasta, jossa kuvattiin aikuisen ohjaamaa toimintahetkeä ja lapset istuivat penkillä. Lähes jokainen lapsi jatkoi kuvitteellista kertomusta, mahdollisesti peilaten omia kokemuksiaan vastaavassa tilanteessa. Keskusteluiden runsas määrä aikuisen ohjaamisessa kasvatustilanteissa tukee myös Hännikäisen (2001) vastaavaa huomiota: organisaatiotasoltaan korkeissa tilanteissa päiväkodissa syntyy eniten kriiseiksi luonnehdittavia ongelmatilanteita. Aikuisen ohjaamaa aamupiiriä voidaan tulkita organisaatiotasoltaan korkeaksi, koska lasten odotetaan istuvan, kuuntelevan ja osallistuvan. Aamupiirissä on usein tavoitteita, kuten päivästä tai säästä puhuminen, jotka osaltaan luovat paineita organisoidumpaan otteeseen lapsiryhmää ohjattaessa. Lasten kokemuksen mukaan ongelmallisissa tilanteissa on lähes aina mukana aikuinen. Muutamat lapset mainitsevat, että toinen lapsi voi sanoa toiselle, että ’riita seis’. Useimmiten lapsi kuvailee tilannetta siten, että aikuinen ratkaisee ongelmallisen kasvatustilanteen tavalla tai toisella tai sitten aikuinen ei puutu tilanteeseen. Toisinaan lapset hakevat aikuisen apuun. Suluissa kuvattu numero merkitsee, että mainintoja on ollut useampia, esimerkiksi unihuonekeskustelussa seitsemän lasta on maininnut, että aikuinen sanoo ’olkaa hiljaa’.

4.2 Lasten kokemuksia toiminnasta haasteellisissa kasvatustilanteissa päiväkodissa

Havainnolistavassa taulukossa 2 tulevat esiin lasten vastausten sisältö aihealueittain siten, että vaikka Tytti mainitsee kaksi sovittelevaa aikuisen käyttämää keinoa ”Sitte se sanoo, että kyllä molemmat nyt osaa kiivetä, älkää enää kinastelko” tai ”Hiljaa, nyt te lopetatte ja rupeatte pukemaan”, näkyvät ne taulukossa yhtenä mainintana: Tytin kokemuksen mukaan aikuinen käyttää sovittelevia kasvatusmenetelmiä, kuten myös neljä muuta lasta, joiden vastauksista on yhdistettävissä vastaavia menetelmiä olevan kasvattajien käytössä. Lasten mainintojen mukaan eniten käytettyjä toimintamalleja haasteellisissa kasvatustilanteissa päiväkodissa olivat eristäminen, jäähy, aikuisen rajoittavat ja ohjaavat toimet. Näistä eristäminen ja jäähy vastasivat käytännössä lähes toisiaan. Eristäminen tuli esiin lasten kertomuksen mukaan tilanteissa, joissa ristiriitatilannetta aiheuttanut lapsi oli siirretty oven viereen seisomaan. Jäähy vastasi vastausten mukaan useimmiten tässä tutkimuksessa lapsen siirtämistä eri tilaan kuin missä muu lapsiryhmä oli. ”Aikuinen rajoittaa” -kohta pitää sisälleen aikuisen kinasteleville lapsille suunnattuja käskyjä ja komentoja, kuten ”ei saa” tai ”lopettaa”. Lähes puolessa keskusteluissa lapset kertoivat tilanteesta, jossa aikuinen oli antanut toimintaohjeen tai sovitellut tilannetta, kuten edellä Tytin haastattelusta kerrottiin.

TAULUKKO 2. Lasten kokemuksia haasteellisten kasvatustilanteiden ratkaisemisesta päiväkodissa.



“Muita ratkaisuja” pitää sisällään vastauksia, jotka erottuvat epäeettisellä sävöyksellä. Yksi vastaaja kertoi, että haasteellisessa kasvatustilanteessa soitetaan myyjälle ja sidotaan lapsi henkseleillä tuoliin. Tutkimuskirjallisuudessa ei ole tullut vastaan tilannetta, jossa päiväkodin haasteellisen tilanteen ratkaisemiseksi toimittaisiin näin. Haastattelutilanteessa keskustelu loppui lyhyeen, eikä lisätietoja tilanteen ratkaisemiseksi esitetty. Yhden lapsen kertoman mukaan haasteellisessa tilanteessa, erityisesti keskustelun aiheena olleessa ulkoilutilanteessa, lapsi viedään korvasta pidellen putkeen istumaan, kun muut lähtevät sisälle. Yhden lapsen kokemuksen mukaan oivallinen ratkaisumalli haasteellisessa vuorovaikutustilanteessa on laittaa korvat lukkoon. Näistä kolmesta kokemuksesta kertoo taulukon 2 viimeinen palkki.

4.2.1 Jäähykäytäntö

Lasten vastauksista nousi kiistatta yksi ylitse muiden: jäähykäytäntö. Se mainitaan jokaisessa tämän tutkimuksen neljässä kasvatustilanteessa yhdeksi ratkaisumalliksi ongelmallisessa tilanteessa. Seuraavassa 6-vuotias Hermanni kertoo jäähystä aamupiiritilanteessa:

H: Totteleeko ne pojat ku se aikuinen sanoo, että nyt loppuu riita?
V: Hmm.
H: Mitäs jos ne ei tottele? Mitäs ne tekee?
V: No sit ne laitetaan jäähyllä.
H: Okei. Missä se jäähy on?
V: Emmä tiiä.
H: Onko se tässä huoneessa vai onko se jossain muualla?
V: Muualla.
H: Hmm. Mitä se tarkoittaa se jäähy?
V: Että joutuu hetken olla jäähyllä.
H: Mistä tietää, että kauanko pitää olla jäähyllä?
V: No jos on kello.
H: Ahaa.

Hermanni oli pannut merkille, että jäähy on jossain muualla kuin samassa huoneessa muiden kanssa, mutta ei osannut kertoa, missä. Lisäksi Hermannilla oli kokemusta kellosta merkkinä jäähyyn pituudesta. Hermanni tosin mainitsi myös, että ei tykkää olla omassa huoneessa, mikä viittaa siihen, että Hermanni oli ollut kotonaan jäähyllä omassa huoneessa. Kysyttäessä, missä päiväkodissa on jäähy, Hermanni mainitsi penkin, mutta ei kelloa. Hermannilla oli kokemusta myös jäähystä ulkona: ”Mä oon joutunu istumaan siinä leikkimökin siinä.” Samanikäisen Nooran kuvaus jäähykäytännöstä ulkona toisessa päiväkodissa on vastaavanlainen. Noora kertoo, että hoitaja tulee ja laittaa pahan tekijän jäähyllä. Haastatteliija kysyy, että missä se jäähy on. Noora kertoo, että se on ’penkillä tai

jossain istumista vaan’, eikä saa yhtään leikkiä. Lisäksi Noora kertoo, että opettajat katsovat, ettei jäähyenkiltä lähdetä leikkimään. Noora harmitteli jäähyä, että siihen menee koko leikkiaika.

Toisessa, vastaavassa tilanteessa, vältyttiin jäähyt. 7-vuotiaan Saran kanssa keskusteltiin ongelmallisesta tilanteesta päiväkodin aamupiirissä. Aikuinen oli jo sanonut nahisteleville kaveruksille, että pitää olla hiljaa ja lopettaa nahistelu, mutta ne puheet eivät olleet tuottaneet toivottua tulosta. Nahistelu jatkui. Saralla oli mainio pedagoginen käsitys toimintamallista ratkaista tilanne: pitäisi laittaa tyttö väliin. Tilannekuvauksesta nousee esiin yhteys Koepken ja Harkinsin (2008) tutkimustulokseen, jonka mukaan oli todettavissa sukupuolten välisiä eroja lasten ja opettajien välisissä suhteissa. Koepken ja Harkinsin mukaan poikalasten ja opettajien välillä vallitsi useimmiten etäinen ja ongelmallinen suhde. Saran kokemuksen mukaan ongelmallisissa kasvatustilanteissa päiväkodissa on toimittu siten, että sijoitetaan kahden poikalapsen väliin tyttö. Tässä tutkimuksessa molemmat, sekä tytöt että pojat, kertoivat jäähykokemuksista tasaisesti. Muuten vertailtaessa tyttöjen ja poikien vastauksia löytyi muutamia huomioita: Tytöt kokivat poikia useammin, että aikuinen suuttuu. Pojista kukaan ei maininnut mitään sen tyyppistä reaktiota. Yksi tyttö mainitsi, että aikuinen huutaa. Tytöjä olivat ne, jotka mainitsivat sylistä. Yksi poika kertoi kokemuksesta, jonka mukaan aikuinen oli jättänyt joko tiedostaen tai tiedostamatta ongelmatilanteen huomiotta.

Tässä tutkimuksessa lapset käyttivät sanaa ”jäähy” viisi kertaa, neljä muuta lasta mainitsivat ’loke-rolle istumaan’ tai ’penkille istumaan’ vastaavassa mielessä. Lasten kokemuksen mukaan ryhmästä täytyy poistua, jos ’huitoo ja potkii’ tai lepohetkellä ’vaan jatkaa olemista’ tai riehuu. Jäähy, tilanteesta poistaminen tai eristäminen eri merkityksissään nousi tässä tutkimuksessa käytetyimmäksi ratkaisumalliksi ongelmallisessa kasvatustilanteessa. Korhonen (2000, 68) puolestaan huomasi eniten käytetyiksi menetelmiksi keskustelun ja selittämisen, hyvään käytökseen kannustamisen sekä ilmeillä ja eleillä muistuttaminen, huomauttamisen, keskustelun ryhmässä tai tilanteen muuttamisen. Huomioitavaa on se, että Korhonen kysyi asiaa henkilökunnalta. Lisäksi Korhosen tutkimuksessa listattiin henkilökunnan mielestä huonoiten toimivat ratkaisumenetelmät ja niistä viidentenä tulee ’tilanteesta poistaminen’. Muita huonoiten toimivia menetelmiä mainittiin olevan uhkaukset, huomiotta jättäminen, käskeminen ja kieltäminen, kyllästyttäminen ja lupaukset (Korhonen 2000, 68).

Jäähykäytäntö sijoitettaneen behavioristisen kasvatuskäytännön yhdeksi tavaksi rangaista lasta epätoivotusta käyttäytymisestä tai pysäyttää epätoivottu käytös. Vaikka Viljamaa (2008, 13) kirjoittaa, että harva kasvattaja haluaa tunnustaa käyttävänsä behavioristisia kasvatustilanteita, näyttäisi siltä, että jäähy rangaistusmenetelmänä on edelleen vahvasti mukana lasten arjessa päiväkodissa.

Tulos on ristiriitainen uusimpaan tutkimustietoon perustuen, sillä Papatheodoroun (2005, 83) mukaan rankaisemalla lasta esimerkiksi eristämällä hänet ryhmästä saadaan ehkä käytös sammumaan sillä hetkellä, mutta ei lopullisesti. Ristiriitaista on myös se, että psykodynaamisen, sosiologisen ja ekologisen kasvatustilanteen mukaan pyritään tukemaan lapsen kasvua siten, että hän saa kokea ja oppia, miten tulisi toimia. Behavioristisen näkemyksen mukaan vahvistetaan positiivista käytöstä. Rankaiseminen eristämällä lapsi ryhmästä kasvatuskäytäntönä ei välttämättä opeta lapselle, kuinka tilanteessa olisi ollut parempi toimia. Myös Korhosen (2000) tutkimuksen mukaan kaikkein toimivimmiksi ongelmakäyttäytymisen ratkaisumenetelmiksi arvioitiin interaktionistiset menetelmät toisin kuin eristäminen tai tilanteesta poistaminen. Korhosen tutkimuksessa tilanteesta poistaminen nähtiin interventionistisena menetelmänä. Aikuisten ja lasten kokemukset eivät näiden tutkimusten valossa kohtaa: siinä, missä aikuiset kokevat käyttävänsä interaktionistisia ratkaisumalleja, lapset kokevat interventionististen ratkaisumallien olevan eniten käytetty ongelmallisten kasvatustilanteiden muoto.

Toisaalta tulos on yhteneväinen Puroilan (2003, 80) tutkimustuloksen kanssa: kaikkein yleisin rankaisumuoto on lapsen siirtäminen toiseen tilaan. Samoin vastaajien homogeeninen tulos, kahdestoista lapsesta kymmenen mainitsi jäähyyn jossain muotoa yhdeksi seuraamukseksi ongelmallisessa kasvatustilanteessa päiväkodissa, selittyy myös Piaget'n teoriaan nojaten siten, että heteronomisen moraalikehityksen vaiheessa lapset katsovat, että ongelmallisiin tilanteisiin on yksi oikea ratkaisumalli ja se on kaikilla sama.

Edelleen taulukossa esiintyvät jäähyistä seuraavat suosituimmat palkit, jotka esittävät lasten vastauksia otsikoilla ”**aikuinen rajoittaa**” (kuuden lapsen kokemuksen mukaan) ja ”**aikuinen sovittelee**” (viiden lapsen kokemuksen mukaan), osoittavat, että jäähyyn lisäksi kasvattajilla on käytössään muitakin keinoja ja myös lapset ovat ne huomanneet.

4.2.2. Aikuinen sovittelee ja antaa toimintaohjeen

Haastattelussa pohdittiin 6-vuotiaan Ulpun kanssa tilannetta, jossa lapset istuivat aamupiirissä penkillä ja aikuinen oli juuri kertomassa tulevan päivän tapahtumista. Muutamat lapset eivät jaksaneet istua ja kuunnella, vaan väänтелеhtivät ja kiusoittelivat toisiaan. Ulpu jutteli, että sitten pitää vaihtaa paikkaa siten, että riitapukarit saavat rauhassa riidellä lattialla. Penkillä ei saa riidellä. Ulpun kokemuksen mukaan lapsille tarjottiin riitelyaikaa, mikä tuntuu hyvältä vaihtoehdolta siinä mielessä, että riita todettiin ja ehkä nimettiin ja sen selvittelyyn annettiin lapsille mahdollisuus. Se voi olla vaihto-

ehto sille, että aikuinen selvittää riidan tai lapset poistetaan huoneesta. Tässä tapauksessa muutkin lapset saattoivat oppia toisten riittelystä, miten siinä toimittiin ja miten se ratkesi. Tilannekuvaus tukee hyvin Ahon (1997) käsitystä siitä, miten tunteille on annettava sijaa sekä lapselle vastuuta ongelmallisissa tilanteissa, mutta aikuinen voi olla siinä tukena.

Kasvatusmenetelmät, jossa aikuinen sovittelee tai antaa toimintaohjeen, viittaavat sosiologiseen kasvatuskäsitykseen ja erityisesti Vygotskyn (1931) ajatuksiin ja tukevat viimeaikaisia tutkimuksia (Berk ja Winsler 1995; Papatheodorou 2005) kasvatuskäytännöistä, joiden mukaan kasvatuksessa korostuu aikuisen herkkyys lapsen tarpeille sekä leikin merkitys oppimisen kannalta. Tämä keskustelu haastattelutilanteessa ilmentää kasvattajien sosiologista lähtökohtaa ymmärtää lapsen tilanne ja hyväksyä lapsi sellaisena kuin hän on.

Sovittelevat toimintamallit kuvastavat eniten juuri niitä epäsuoria keinoja, joita Puroila (2003) listaa kasvattajan käyttöön, esimerkiksi pään pyörittäminen, äänettömät katseet ja eleet tai esimerkit toiminnasta. Sovittelevat toimintamallit voidaan ajatella kuuluvan positiivisiin tapoihin ohjata lasta, koska ei ole kyse syyttämisestä, moittimisesta tai rankaisemisesta. Voidaan ajatella, että 6-vuotiaan Hermannin kokemus tilanteessa, jossa kaikki ryhmän lapset istuvat penkillä ja aikuinen sanoo muutamalle kinastelevalle lapselle, että ”nyt riittää!”, kuvastaa myös sovittelevaa strategiaa. Näin sanoen aikuinen ei moiti, eikä syytä, huomaa tilanteen ja sallii ehkä jonkinasteista epätoivottua käytöstä hetken (seuraten ehkä, voiko tilanteen kulku tuoda esille jotain koko ryhmää kiinnostavaa tai koskettavaa), kunnes pistää lopun käytökselle, joka ei siihen tilanteeseen sopinut. Aikuinen voisi myös kohdistaa ryhmän mielenkiinnon johonkin aivan muualle, kuten mukaansa tempaavaan loruun tai lauluun (vrt. Puroila) tai kuten Rasku-Puttonen (2006) perää, osallistaa lapsia tekemällä heille kysymyksiä tai antamalla heidän toimia: esimerkiksi ryhmätilanteessa apulaisena toimiminen, tavaran tuominen tai vaihtoehtoista valitseminen. Joskus on tarpeen vaihtaa istuminen liikkeeksi, kuten Varhaiskasvatussuunnitelma (2005, 24) suosittaa.

Jos kerran ryhmästä poistaminen ei tuota lapselle ehkä parhaita oppimiskokemuksia pitkällä tähtäimellä, löytyy seuraavista lasten kokemuksista niitä pieniä keinoja, jotka puolestaan tukevat lapsen oppimista. 7-vuotias Tytti kertoi, miten aikuinen suhtautui nahistelevaan pariskuntaan:

H: Hmm. Mitä sitte tapahtuu? Jatkaako se..

V: Ei.

H: ...aikuinen vaan kertomisiansaan...

V: Ei, vaan se sanoo niille.

H: Mitähän se mahtaa sanoa?

V: Kääntykääpäs nyt tännepäin.

Kuten Holkeri-Rinkinenkin (2009) toteaa, ilmapiirillä voi olla suuri merkitys tilanteiden sujuvuudeksi ja nimenomaan pienet muutokset käskytyksen suunnasta kauniisiin kehotuksiin voivat olla merkityksellisiä. Holkeri-Rinkinen (emt., 225) toteaa, että puhe kehystää tilanteen ja vaihtamalla esimerkiksi määräyskehystä kielikuvilla leikittelyyn, voidaan muuttaa myös vallitsevaa ilmapiiriä. Samansuuntainen oli Lundánin (2009, 128) tutkimuksen tulos: kasvattajan oli mahdollista ammentaa myönteistä palautetta osapuolten aiemmasta yhteisestä historiasta. Toinen esimerkki löytyy 6-vuotiaan Aatoksen kanssa käydystä keskustelusta:

H: Tarvitseeko tuon aikuisen nyt vähän auttaa?

V: Hmm.

H: Mitähän se mahtaa sanoa?

V: Riita seis.

H: Riita seis. ...No toimiiko se? Meneekö se riita sitten seis?

V: Hmm.

Riita seis! -komento on varsin selkeä ja positiivinen, välttyvät ainakin sanonnat ”älä” ja ”ei”, jotka Hännikäinen ja Singer (2001) ovat todenneet tuloksettomammiksi kuin sovittelevat strategiat. Tilanne voisi jatkua vielä siten, että aikuinen antaisi jonkin korvaavan toiminnon tai aikuinen voisi suostutella lapsia tyydyttävään ratkaisuun tai kompromisseihin tai toisaalta aikuinen voisi antaa lasten esittää omia toimintaideoitaan ja ottaa osaa niiden kehittelyyn. Osittain tilanne Aatoksen kokemuksen mukaan etenikin niin, että riita ei ehkä päättynytkään komentoon ”riita seis” ja totesi, että sitten riitapukarit jäävät pihalle, koska he ovat tuhmia ja siellä pihalla he saavat miettiä, miten käyttäytyään. Tosin tutkimusasetelma tässä tutkimuksessa on sellainen, että se ei tule kertomaan, miten tilanteet yksityiskohtaisesti etenivät, ellei lapsella itsellään siitä ollut kokemusta. Eli mielenkiintoista olisi ollut saada tietää myös, miten sitä ”miettimistä” purettiin.

H: Riita seis. Totteleeko ne?

V: Noo en tiiä.

H: Mitäs jos ne ei tottele? Ne vaan jatkaa tönimistä.

V: No sitten ne jää pihalle.

H: Ahaa. Miksi?

V: Koska koska ne on tuhmia.

H: Hmm. Mitäs ne sitte siellä pihalla tekee?

V: Miettiä, miten käyttäytyään.

H: Okei. Missä ne sitte saa siellä pihalla olla?

V: ...Hmmm. Istua penkillä.

H: Okei. Ja sitte ku ne on miettiny, ne pääsee takaisin.

V: Joo!

Aatoksella tuntui olevan ikäisekseen (6-vuotias) hyvin tiedossa, mitä ongelmatilanteessa tapahtuu ja mikä on seuraamus. Aatos osasi myös nimetä toiminnan: mietitään, miten käyttäytyään. Aatos

myös hieman epäröi, mahtavatko lapset totella aikuisen komentoa 'riita seis!'. Aatos päätyi toteamaan, että sitten lapset jäävät ulos, jos ovat tuhmia. Muut menevät sisälle. Haastattelutilanteessa Aatos oli kaikenkaikkiaan hyvin vähäpuheinen, paitsi silloin kun yhtäkkiä huomasi tilanteessa jotain tuttua. Unihuonetilanteen häiritsevälle käytökselle Aatoksella oli myös selvä käsitys toimintamallista: "...ne saa nukkun niin NIIN kauan kunnes...muuta haetaan." Unihuonetilanteessa useimmat lapset toivat lisäksi esiin aikuisen kehotuksen 'pää tyynyyn'. Tämä kehoitus voidaan tulkita toimintaohjeeksi tai komennoksi, riippuen kasvattajan käyttämästä äänensävyistä. Tässä tutkimuksessa lapset toivat esiin kahdenlaista kokemusta: aikuisen suuttuu ja sanoo 'pää tyynyyn' ja aikuinen sanoo 'pää tyynyyn.' Ulpu näki kuvassa jonkun lapsen roikottavan käsiään toisen lapsen sänkyyn ja haastattelija kysyi, mitä tapahtuu. Ulpu totesi, että aikuinen suuttuu. Pyydettyäessä Ulpua kertomaan lisää, hän totesi, että lapset kyllä tottelevat aikuisen komentoa 'pää tyynyyn.' Ulpu totesi lisäksi, että se ei ole kivaa, kun unihuoneessa rapistellaan.

Hermannin kanssa juteltiin samasta aiheesta. Hermannin täytyi ihan hiljentää puhettaan kuiskaukseksi, kun hän kertoi unihuonetilanteesta. Joku lapsista häiritsi tutkimuskuvan johdattelussa tilanteessa ja Hermannin arveli, että tämä lapsi ei tottele aikuista. Haastattelija oivalsi tilanteen tärkeyden ja jatkoi kysymystään niin ikään kuiskaten: "Mitä se sitten tekee?", johon Hermannin: "Ne jatkaa vaan ja no, jatkaa sitä... emmä tiiä. Se vaan jatkaa sitä olemista." Hermannin mukaan aikuinen oli lopuksi sanonut, että nyt hiljaa tai sitten saat mennä tonne eteiseen.

4.2.3. Pattitilanteita ja suuttumusta

Tutkimuksen haastattelutilanteissa tuli esille myös aiheita ja tilanteita, jotka laittoivat tutkijan pohdiskelemaan sopivaa kysymyksenasettelua ja tilannetaajua. Lopetettiin toisinaan jatkokysymykset liian helposti tai kysyttiin toisinaan samaa asiaa turhan monta kertaa. Otsikko "pattitilanteita" muodostui siten, että Tonin kuvaamat haasteelliset kasvatustilanteet saattavat olla päiväkotiryhmälle tilanteita, jotka ovat jatkuneet pitkään, ja joihin on ehkä jo totuttu aikuisen näkökulmasta, vaikka joskus on saatettu pohtia, että jotain tarvitsisi tehdä. Saatetaan ajatella, että 'ainahan se itkee'. Lapsi, joko itkijä itse tai sitten joku muu, saattaa kokea tilanteen toisin. Seuraavassa tuodaan esiin 7-vuotiaan Tonin kokemuksia. Tonin mukaan joku lapsista pelleilee unihuoneessa ja haastattelija kysyy, että mitä sitten tapahtuu, kun pelleilee. Toni miettii, ja haastattelija auttaa kysymällä, että pitääkö aikuisen sanoa jotain. Toni vastaa napakasti, että "ei". Haastattelija jatkaa pohdiskelemalla, että mitäs jos se lapsi vain jatkaa pelleilyään. Edelleen Toni on sitä mieltä, että aikuinen vain jatkaa kirjan lukemista. Lopuksi haastattelija ehdottaa, että tämä pelleilevä lapsi heittää peiton pois sän-

gystään. Toni toteaa, että se (aikuinen) lukee vieläkin sitä kirjaa. Näyttäisi siis siltä, että kasvattaja on käyttänyt kasvatusmenetelmänään huomiotta jättämistä, jonka Puroila (2003, 80–81) nimeääkin yhdeksi tavaksi sammuttaa epätoivottu käytös.

Toisaalta Saloviita (2008, 23) tuo esiin tärkeän seikan siitä, että joskus kasvattajankin käytös voi olla häiritsevää, jollei hän puutu tehokkaasti työrauhaongelmiin. Samansuuntaisia ovat Berkin ja Winslerin (1995, 95–96) huomiot Vygotskyn teoriaan viitaten, miten aikuisen johdonmukainen ja tehokas puuttuminen lähikehityksen vyöhykkeellä voivat olla merkityksellisiä ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Toni kertoo myös haastattelutilanteessa haasteellisesta hetkestä aamupiiritilanteessa. Haastatteliija kuvailee tutkimuskuvan tilannetta kertomalla, että tytöt ja pojat siellä penkillä heiluvat niin kovasti, että he osuvat toiseen vieressä istuvaan lapseen. Tämä lapsi rupeaa itkemään. Haastatteliija pyytää Tonia kertomaan, mitä sitten tapahtuu. Tonin mielestä ei mitään. Haastatteliija jatkaa ihmetellen, että eikö opettaja sano mitään ja Toni vastaa: ”ei”. Aamupiiritilanne jatkuu siten, että lapsi, johon törmättiin, itkee edelleen. Haastatteliija kysyy, että mitäs sitten tapahtuu. Toni juttelee, että ”no, se vaan itkee”. Haastatteliija ihmettelee jälleen, että no kai sitä nyt joku lohduttaa. Toni on vieläkin sitä mieltä, että ”ei”. Haastatteliija arvelee, että sittenhän se lapsi itkee vielä enemmän, mutta Toni vastaa naurahtaen, että ”ei”, ja että lapsi kyllä lopettaa.

Tonin kokemuksen mukaan aikuinen ei reagoinut lapsen itkuun ja lapsi lopetti itkunsa itsekseen. Tutkimustuloksesta löytyy mielenkiintoinen yhtymäkohta Korhosen (2000, 61) tutkimustulokseen, jonka mukaan päiväkodin työntekijät jättävät perhepäivähoitajia useammin häiriökäyttäytymisen huomiotta. Siren-Tiusasen (2001, 18) ja Kallialan (2008, 32) huomiot eivät myöskään puolla huomiotta jättämistä: lapsi oppii luottamaan siten, että hänen tarpeisiinsa vastataan. Kalliala väittää, että passiiviset aikuiset laiminlyövät tärkeimmän. Myös 4-vuotiaalla Samilla on seuraavanlainen käsitys toiminnasta ongelmallisessa tilanteessa, mikä kuvastaa tässä luvussa käsiteltyä huomiotta jättämistä:

H: Mut mitäs ku tua rupiaa itkemään, niin mitäs tapahtuu? Tua itkee aika kovaäänisesti.

V: No sitte kaikki vääntää varmaan korvat lukkoon.

H: Niin varmaan. No kuinkas sitä selvitellään sitä riitaa?

V: No niinku että emminä tiädä. Emmä tiädä.

Samin mielestä kaikkien olisi parasta vain laittaa korvat lukkoon, jos joku itkee kovaäänisesti. Luvun lopuksi tuodaan esiin Tonin kolmas kertomus, jonka mukaan pahantekijää otettiin korvasta ja vietiin putkeen sisälle ja jätettiin tykkänään sinne yksinään. Kyseessä oli lasten keskinäinen leikkitalanne ulkona ja siinä sattunut riidanpoikanen. Ajattelussaan Toni saattoi turvautua Ahon (1997, 115) kuvaaman Piaget’n moraalikehityksen teorian alle 9-vuotiaalle lapselle tyypilliseen tapaan ajatella erittäin ankaria kostorangaistuksia. Keskustelu päättyi kuitenkin lyhyeen, kun haastatteliija esit-

ti lisäkysymyksen ”Onko päiväkodissakin tapahtunut niin?”, johon Toni vastasi, että ”ei”. Fenomenologiseen tutkimusotteeseen ja erityisesti sulkeistamiseen pidätyväisesti olisi ehkä ollut parempi vain kysyä, että mitä sitten tapahtuu tai olla kysymättä mitään. Toisaalta objektiivisuuden kannalta ei pitäisi olla mitään sellaisia ennakko-olettamuksia, joiden mukaan päiväkodissa ei yleensä toimitaisi näin, vaan kaikki lasten kuvaamat tilanteet pitäisi voida olla mahdollisia.

Kahden vastaajan, molemmat tyttöjä ja samasta päiväkodista, kokemuksen mukaan aikuinen oli joskus suuttunut. 6-vuotias Ulpu kuvailee unihuonetilannetta, jossa lapset ovat levottomia ja aikuinen suuttuu lapsille. Ulpun kertomuksen mukaan aikuinen sanoo, että nyt kaikki päät tyynyyn ja sitten lapset tottelevat. 7-vuotias Sara puolestaan kuvailee aamupiiritilannetta, jossa Saran kertoman mukaan muutamia lapset ’juttelee ja riehuu’. Ensin aikuinen sanoo lapsille, että ei saa. Kun lapset eivät tottele, aikuinen suuttuu. Kysyttäessä Saralta, mitä sitten tapahtuu, Sara vastaa, että ’sano pyydä anteeks’. Näyttäisi kuitenkin siltä, että lasten vastausten mukaan ongelmallisessa kasvatustilanteessa aikuinen sanoo ensin ja korottaa ääntään tarvittaessa sen jälkeen. 7-vuotias Tytti pohti tilanteen kulkua eteisessä, jossa kaksi lasta riiteli. Tytin kokemuksen mukaan aikuisen pitää huutaa ja sanoa saadakseen lapset tottelemaan. Jollei tämäkään keino tepsinyt, lapset on laitettava jäähyllä.

Lasten vastauksista virittyy sellainen tunnelma, että aikuiset ovat lähellä ja auttavat ja erityisesti 6-vuotiaan Simon kommentti aikuisista ”auttaa ne aina” kertoo hyvästä vuorovaikutussuhteesta lapsen ja aikuisen kesken ja turvallisesta tunteesta lapsella. Bronfenbrenner (1979, 59–60) korosti juuri tämän kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen, *dyadisen suhteen*, merkitystä siinä mielessä, että vain sitä vahvistamalla myös vallankäytön tasapaino lisääntyy. Arkikielessä tämän voisi ajatella tarkoittavan sitä, että kasvattajan on päiväkodissa luotava jokaiseen lapseen sellainen tunnesuhde, joka on lapselle turvallinen ja luotettava. Tässä suhteessa, jota voisi myös kuvata Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeksi, aikuinen osaa asettaa vaatimustason kullekin lapselle hänen tasoaan vastaavaksi sekä tietää, milloin esimerkiksi hyvästä käytöksestä voi kiittää. Ilman tätä tunnesuhdetta haasteellisia kasvatustilanteita syntynee tavallista enemmän. Miten sitten tätä vuorovaikutussuhdetta pääsee luomaan, tuodaan seuraavassa luvussa esille muutamia tapoja, joita tutkimukseen osallistuvat lapset olivat kokeneet ja mainitsivat ne haastatteluissa.

4.2.4. Lasta ohjataan kädestä pitäen, otetaan syliin ja autetaan

Kaksi lasta toi haastatteluissa esiin tilanteita, joissa aikuinen ohjaa haasteellisesti käyttäytyvää lasta kädestä pitäen. 5-vuotias Sini peilasi kokemuksiaan aamupiiritilanteessa, jossa muutama lapsi na-

histeli keskenään ja aikuisen piti puuttua tilanteeseen. Aikuinen päätti, että lapsen on mentävä jäähyllä ja Sinin kertomuksen mukaan aikuinen puhumisen ja sanomisen sijasta ottaa kiinni kädestä ja vie. Myös 7-vuotias Sara oli huomannut, että aikuinen joskus auttaa kädestä pitäen, sillä Sara kertoi, että niin ikään aamupiiritilanteessa joku lapsista oli mennyt penkin alle makaamaan. Aikuinen oli tullut ja ottanut lapsen pois penkin alta ja laittanut penkille istumaan. Saran kokemuksen mukaan lapsi oli joskus ollut niin hermostuksissaan riitatilanteessa, että oli lähtenyt pakoon. Aikuisen viittailäisyyttä osoittaa Saran kommentti, että 'aikuiset ottavat sen kiinni'. Tästä keskusteltiin tutkimuksen lasten keskinäistä leikkiätilannetta ulkona kuvaavan haastattelutilanteen aikana.

Lasten kuvaamat kokemukset haastattelutilanteessa kuvastavat aikuisen valitsemia sosiologisia ja ekologisia kasvatusteoreettisia näkökulmia, sillä kasvattaja pitäytyi moittimasta, sättimästä tai uhkailemasta lasta. Sen sijaan kasvattaja hyödynsi Vygotskyn lähikehityksen mallia ja toimi yhdessä lapsen kanssa ja vahvistaen Bronfenbrennerin määrittelemää aikuisen ja lapsen dyadista suhdetta. Samalla muut lapset ryhmässä saivat osallistua toimintamalliin sekä saivat huomata, että aikuinen puuttuu jättevästi ja johdonmukaisesti ilmeneviin ongelmallisiin tilanteisiin.

Sinin ryhmässä tuntuu olevan käytössä ainakin kognitiivisia ja sosiologisia näkemyksiä kasvatuksesta, sillä juuri Sini tuo esiin vaihtelevimmat toimintamallit haasteellisissa kasvatustilanteissa. Sini mainitsee yhdessä 6-vuotiaan Tytin kanssa tilanteet, joissa aikuinen ottaa lapsen syliin. Sini kuvailee kuvitteellista tapahtumasarjaa ulkona, jossa yksi lapsi heittää kepin melkein toisen silmään. Lapsi rupeaa itkemään ja Sinin mielestä olisi paras kutsua aikuinen apuun. Kysyttäessä mitä aikuinen sitten tekee, Sini vastaa, että se voi ottaa syliin. Sen jälkeen pyydetään anteeksi. Tämä toimintamuoto viittaisi lapsen kognitiivisten prosessien vahvistamiseen ja keskusteluun. Ensin on kuitenkin osoitettu hyväksyntää pitämällä lasta sylissä ja sitten keskusteltu anteeksi pyytämisestä. Sen lisäksi Sini kuvailee aamupiiritilannetta koskevassa keskustelussa kärhäystä, joka niin ikään voi päättyä siihen, että aikuinen ottaa syliin. Aikuinen voi Sinin kuvailun mukaan pitää lasta sylissään, vaikka samalla ohjaa koko lapsiryhmää. Tämä viittaa sosiologiseen kasvatuskäsitteeseen: ongelma tai haaste voidaan ratkaista yhdessä, ei eristämällä. Tytti puolestaan kuvailee tilannetta unihuoneessa, jossa yksi lapsista häiritsee kikattamalla. Tytin mielestä aikuinen voi ottaa kikattelevan lapsen syliin. Molemmat kokemukset kertovat lämpimästä ja nuhteettomasta ilmapiiristä, jossa lapsen tarpeisiin vastataan ja toimintaa muutetaan siten, että lapsen on hyvä olla. Huomioitavaa on, että molemmat tytöt ovat samasta päiväkotiryhmästä.

4.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tässä kappaleessa syvennytään pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta. Punnittaviksi laadullisessa tutkimuksessa tulevat erityisesti kohderyhmän valinta, aineistonkeruu ja kontekstitekijät, aineiston kylläntyminen, haastateltavien käsitysten muodostuminen ja siitä raportointi, tutkimusmetodien valinta sekä eri vaiheiden tarkka raportointi (Härkönen 1999, 154–164). Lisäksi Ruoppila (1999, 29–41) muistuttaa, että lasten tutkimuksessa lapsia on suojattava kaikilta mahdollisilta ajateltavissa olevilta haitoilta, tutkimuslupa-asiat on oltava kunnossa, lasten ja heidän tuottamansa aineiston anonymiteetti varmistetaan sekä tutkimusraportissa noudatetaan hyvää tutkimusetiikkaa.

Lasten haastattelut suoritettiin toukokuussa, jolloin päiväkotiryhmät useimmiten ovat olleet toiminnassa koko toimintakauden. Ajankohta puoltaa hyvin tutkimuksen kiinnostuksen kohteita, sillä voidaan olettaa, että toimintatavat ovat loppukaudesta jo jokseenkin vakiintuneita esimerkiksi syksyyn verrattuna. Aineistoon valittiin lapsia kahdesta eri ryhmästä eri kaupungeista, mikä osaltaan voisi antaa vaihtelun mahdollisuuden. Tulososiossa edellä kuvailtiin, että joitain eroja oli havaittavissa. Molempien päiväkotiryhmien henkilökunta suhtautui tutkimukseen positiivisesti ja hyväksyvästi, mikä osaltaan helpotti varmasti lasten suhtautumista vierailijaan. Yhtä lukuunottamatta kaikki kysytyt lapset suostuivat osallistumaan haastatteluun. Toisaalta tutkijan oma kritiikki kohdistuu juuri aineistonkeruuseen. Piirroskuvat saattoivat olla liian johdattelevia varsinkin ensimmäisen tutkimustehtävän kannalta: kuva ei anatnut lapselle mahdollisuutta kertoa mistä tahansa haasteellisesta kasvatustilanteesta, vaan tutkijan oma aihevalinta ohjasi keskustelua. Toisaalta kuvat oli luotu juuri sen tähden, että pienen lapsen voi olla vaikea lähteä kuvaamaan jotain tapahtumaa ”tyhjästä”. Sen kertoo useimmille vanhemmille tuttu kokemus, jossa vanhempi kysyy vaikkapa, että mitä teitte tänään päiväkodissa ja lapsi vastaa, että ei mitään erikoista tai en minä muista. Jos vanhempi kysyykin jotain havainnollisempaa, kuten leikitkö tänään kotileikkiä vai majaleikkiä, tulee lapselle todennäköisimmin mieleen jo useampia miellejhtymiä päiväkotipäivän sisällöstä.

Toisen tutkimustehtävän kannalta piirroskuvat tuntuivat olevan avuksi, koska ne kirvoittivat erilaisia keskusteluja. Tutkija oli suorittanut muutamia koehaastatteluja, jotka osoittivat varsinaisten haastattelujen suunnan: lähes kaikki haastatellut lapset kertoivat, miten jokin haasteellinen tilanne oli heidän itsensä kohdalla joskus ratkaistu tai miten he olivat nähneet sen ratkaistavan jonkun toisen lapsen kohdalla.

Metodikirjallisuudessa luotettavuutta vaaditaan pohdittavaksi jokaisessa yksittäisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkasteltava tutkimuksen siirrettävyyttä sekä tutkimustehtävien ja tutkimuksen kulun vastaavuutta. Laadullinen tutkimus edellyttää myös tarkkaa tutkimustilanteiden kuvailua ja eri vaiheiden esiin tuomista. (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 137–141.) Tutkimustehtävien selvittämisen kannalta tutkimuksessa olisi saattanut olla tarpeen käyttää myös muita aineistonkeruumenetelmiä, kuten havainnointia tai videointia. Toisaalta näkyvä havainnointi tai video huoneen nurkassa olisivat saattaneet vaikuttaa käyttäytymiseen tilapäisesti.

Fenomenologisella tutkimusotteella työskentelevän tutkijan on pystyttävä elämään tutkittavan tuomat kokemukset uudelleen ja pyrittävä tuomaan esiin tutkittavan kokemus juuri sellaisena kuin hän on sen kokenut (Perttula 2005, 115). Tutkijalle haasteellisimpia olivat tilanteet, joissa lapsi kertoi jotain yllättävää, kuten 'sidotaan henkseleillä tuoliin'. Silloin tutkijan oli pitädyttävä haastattelijan roolissa ja esitettävä lisäkysymyksiä samaan tapaan kuin muihinkin kysymyksiin, kuten "Mitä sitten tapahtui?" tai "Kerro lisää", syylistämättä ketään tai osoittamatta paheksuntaa tai muuta hämmästystä, sillä se olisi saattanut olla johdattelevaa. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 133) tuovat esiin tutkijan puolueettomuuden tutkimuksen luotettavuuden rinnalla. Miten hyvin tutkija on pystynyt ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tieto tutkijan mielessä puolueelliseksi? Jossain määrin fenomenologinen tutkimus hyväksyy tutkijan subjektiivisuuden, mutta miten on puolueettomuuden laita? Tässä tutkimuksessa käytetyt neljä haasteellista kasvatustilannetta valikoituivat tutkijan esiymmärryksen perusteella, mutta ne pyrittiin perustelemaan luvussa 4 tieteelliseen tutkimukseen perustuen. Haasteellisia tai ongelmallisia kasvatustilanteita on tutkittu paljon, mutta tämän tutkimuksen anti oli erityisesti siihen tuotu lasten näkökulma.

Aineiston kylläntymistä oli huomattavissa jo puolessa välissä haastatteluja siten, että uusia vastausmalleja ei enää esiintynyt. Toisaalta kokemuksia voi olla jokaisella lapsella hyvin monenlaisia, joten tutkimushaastatteluja oli mielekästä jatkaa ainakin suunnitellun määrän verran (yhteensä 12), sillä lapset olivat mielellään tulossa juttelemaan vierailevan aikuisen kanssa. Yksi vanhemmista jopa pahoitteli sitä, että hänen lapsensa ei ollutkaan päässyt haastateltavaksi. Molemmissa päiväkotiryhmissä haastatteluja suoritettiin osittain lasten ulkoilun aikana ja toisessa haastateltavalla lapsella oli näköyhteys ulos. Se selkeästi lyhensi keskustelujen pituutta ja siinä vaiheessa tuntuikin, että aineisto on riittävä, eikä ole syytä pidätellä lapsia pääsemästä ulos leikkeihin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tuodaan esiin myös haastattelutilanne, jossa haastatteluryhmän nuorin vastasi useamman kerran "emminä tiädä". Tällöin tutkija turvautui useisiin lisäkysymyksiin ja osin johdatteleviinkin sellaisiin, kuten "Pyytääks toi anteeksi?".

Voidaan sanoa, että tutkijan objektiivis tai neutraaliksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa Rusasen (2008, 244) mukaan näyttäytyy siten, että vaikka tutkimustuloksissa olisi voinut olettaa jo otsikon tasolla olevan erilaisia ratkaisumalleja haasteellisessa kasvatustilanteessa, ovat ne nyt siinä lapsen kokemuksen näkökulmasta. Aikuisen näkökulmasta jäähykäytäntö, aikuinen sovittelee ja antaa toimintaohjeen tai aikuinen suuttuu, eivät ehkä voisi olla samassa mittasuhteessa. Kuten Korhosen (2000) tutkimustulokset osoittavat, aikuiset voivat olla ratkaisumalleista eri mieltä kuin lapset: lapset eivät näe tai koe kaikkea sitä, mitä aikuiset arvelevat heille tarjoavan. Tutkimuksen aineisto muodostui tutkijan analyysissä kuitenkin niin, että ne olivat mainitsemisen arvoisia osia kokonaisuudessa. Huomiotta jättämistä oli vain yhden tutkittavan kokemuksen mukaan, mutta sitäkin kolmessa eri kasvatustilanteessa. Se on tutkijan mielestä huomion arvoinen asia.

5 POHDINTA

Vahvimmin keskusteluissa esiintyivät tilanteet, joissa lapsen näkökulmasta *haasteellisesti tai ongelmallisesti käyttäytyvä lapsi siirrettiin toiseen tilaan, esimerkiksi eteiseen rauhoittumaan*. Erityisesti toisen päiväkotiryhmän haastatellut lapset toivat esiin näitä ratkaisumalleja tilanteessa kuin tilanteessa, jos ongelmia syntyi. Kaiken kaikkiaan viisi lasta kuudesta mainitsi tämän toimintamallin. Lasten kokemuksen mukaan ryhmästä eristäminen saattoi olla tarpeen aamupiiritilanteessa, lasten keskinäisessä leikkitalanteessa ulkona että unihuonetilanteessa. Siirtymätilanteessa ongelmien ilmetessä kerrottiin, että sitten *pitää jäädä sisään, eikä pääse ulos leikkimään*. Unihuonetilanteessa haasteellisessa kasvatustilanteessa lapset mainitsivat muitakin toimintamalleja: *uniaajan pidentäminen, laulaminen, syliin ottaminen tai ohjeiden antaminen*.

Sen sijaan toisen ryhmän lapset toivat kokemuksissaan esiin monipuolisempia toimintamalleja, vaikka *jäähyyn* viittaavia toimintamalleja nimettiin melkein yhtä paljon kuin toisessa ryhmässä: neljä kuudesta. Toisen ryhmän lapset toivat esiin lisäksi seuraavia toimintamalleja: *sovitellaan riitoja sanomalla anteeksi, vaihdetaan paikkoja, tilanne jätetään huomiotta, aikuinen komentaa, että pitää olla hiljaa, aikuinen puuttuu tilanteeseen tulemalla auttamaan lasta kädestä pitäen, vaihdetaan paikkoja siten, että laitetaan tyttö väliin, erotetaan riitapukarit toisistaan sijoittamalla eri paikkoihin, aikuinen ottaa juoksevan lapsen kiinni, aikuiset ohjaavat lasta kehottamalla tätä keksimään uuden leikin, aikuinen ottaa syliin ja aikuinen antaa toimintaohjeen*, kuten 'kääntykääpäs nyt tänne päin'. Molemmissa päiväkodeissa käytettiin pää tyynyyn–kehotusta unihuonetilanteessa. Niin ikään yhteistä molemmille ryhmille ryhmästä poistamisen lisäksi oli aikuisten sovitteleva kasvatus-tyyli riitojen ratkaisemiseksi anteeksi pyytämällä ja halaamalla.

Huomioitavaa kuitenkin on haastateltavien ikärakenne. Lapset, jotka toivat esiin monipuolisempia ratkaisumalleja päiväkodin haasteellisissa kasvatustilanteissa, olivat keskimääräiseltä iältään vanhempia kuin toisen päiväkotiryhmän lapset. Toisaalta taas ääritratkaisut, kuten henkseleillä sitominen tai ulos yksin jättäminen tulivat iältään vanhimmilta lapsilta. Keskimääräisesti iältään nuorempia lapsia olevassa haastatteluryhmässä tässä tutkimuksessa osattiin kuitenkin hyvin kielellisesti kuvailla jäähyä, millainen se on. 4-6-vuotiaat kertoivat, että jäähyllä pitää miettiä, kuinka aamupii-

rissä ollaan ja sitten kun on miettinyt, saa tulla takaisin. Jäähypaikka sijaitsi lasten kertomuksen mukaan eteisessä omalla lokerolla. Jäähylle joudutaan, jos tekee tyhmiä. Kun pääsee takaisin, pitää olla kiltisti. Kysyttäessä lapsilta, mitä on olla kiltisti, vastasi Noora, että 'ei tehdä mitään, että ei viedä pois tai tönitä.' Vastaus viestittää, että lapsi osaa nimetä, mitä ei saa tehdä, mutta lapsen vastaus ei kerro, mitä saa tehdä tai miten ollaan kiltisti.

Lasten esille tuomat kokemukset henkivät käytäntöjä, jotka sammuttavat epätoivottua käyttäytymistä ja kuvastavat behavioristisen kasvatuskäytännön arvoja, joissa aikuisella on tiedostettu valta, ja tarve käyttää valtaansa osoittaakseen lapselle auktoriteettinsa Holkeri-Rinkiseen (2009) viitaten. Lisäksi vaikuttaa siltä, että peliin tulee mukaan lapsen mielikuvitus sekä mittasuhteiden ja ajan kulun ymmärtämisen vajavaisuus. Se, mikä on aikuiselle pientä, saattaa olla lapselle suurta.

Eniten keskustelua tässä tutkimuksessa kirvoitti juuri kuva aamupiiristä päiväkodissa, vähiten keskustelua herätti siirtymätilannetta kuvaava kuva. Vaikka tutkimuksessa apuna käytetyt kuvat olivat kuvitteellisia, useimmat lapsista kommentoivat kertomuksensa päätteeksi, että 'niin meillä tehdään' tai 'meilläkin on tällaiset sängyt'. Muutamat lapsista ryhtyivät kertomaan ongelmallisista tilanteista kotona ja miten kotona toimitaan, jos tekee esimerkiksi jotain tuhmasti. Kaikenkaikkiaan lapset toivat esiin monipuolisia kokemuksia haasteellisissa kasvatustilanteissa päiväkodissa.

Tutkimus osoitti, että lapset osaavat kertoa elämänsä kokemuksista. Aikuisen ja tutkijan tehtäväksi jää punnita lasten vastausten totuudenmukaista ja tilannesidonnaisuutta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja valittuihin menetelmiin, jos vastauksia halutaan yleistää. Lasten vastaukset sinällään ovat arvokkaita, mutta tutkijan valitsemia menetelmiä ja tutkimuskäytäntöä voidaan arvioida. Kaikenkaikkiaan tässä tutkimuksessa tuli esiin, että lapset osasivat kertoa hyvinkin monipuolisista toimintamalleista haasteellisissa kasvatustilanteissa päiväkodissa. Eivätkö lapset, jotka usein suljetaan syliin, myös kerro siitä? Kuinka lapsi osaisi kertoa jäähypenkistä, jollei olisi joskus itse sitä kokenut, nähnyt tai kuullut siitä jonkun toisen puhuvan? Vaikka tutkimustuloksissa ilmeni, että lasten kokemuksen mukaan ryhmästä poistaminen tai eristäminen tai jäähypäytäntö oli eniten käytetty toimintamalli haasteellisessa kasvatustilanteessa, toivat lapset sen lisäksi esiin myös muita käytäntöjä: riitapukarien erottaminen, tytön laittaminen riitapukarien väliin, huomiotta jättäminen ja syliin ottaminen.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia ajatellen lasten leikin havainnointi haasteellisten kasvatustilanteiden näkökulmasta voisi olla antoisaa. Kuten Korhosen (2000) tutkimus osoitti, toimintamalleista kerto-

minen ongelmallisissa kasvatustilanteissa voi olla kasvattajalle arka asia ja puheen tasolla käytännöistä halutaan ajatella ideaalisella tasolla laadukkaammin kuin mitä ne käytännössä sitten ovat. Tässä mielessä pitkäaikainen interventiotutkimus voisi tulla kyseeseen, jolloin oikeat toimintamallit tulevat väistämättä esiin, niin kasvattajien käyttämissä toimintamalleissa kuin lasten leikeissäkin. Interventio-tutkimuksia tarvitaan, koska vain niiden avulla saadaan tietoa, miten tukea lasten kehittymistä sellaisiksi, joita he eivät vielä ole. Interventio-tutkimuksiin on mahdollista tavoittaa kausaalisyhteyksiä, syitä, seuraamuksia ja vaikutuksia. (Ruoppila ym. 1999, 294). Paitsi haastattelussa, myös havainnoimisessa mahdollisessa interventiotutkimuksessa olisi sekin hyvä puoli tämän tutkimuksen tutkimusongelman kannalta, että havainnointimenetelmällä voisi saada selville muitakin kuin kielellisesti ilmaistavia toimintamalleja haasteellisessa kasvatustilanteessa. Sellaisia voivat olla hymyileminen, nyökkääminen, silmiin katsominen, kehon kieli, toiminnan muuttaminen, estäminen tai rauhoittaminen. Näitä keinoja on paitsi lapsen myös aikuisen vaikea nimetä.

Ajatuksia herättävää on myös Papatheodoroun (2005) näkemys, jonka mukaan opettajat eivät ole kovin teoriasuuntautuneita, vaan käyttävät menetelmiä, jotka kulloinkin parhaaksi toimintamalliksi katsovat. Tässä suhteessa tulevaisuuden opettajakoulutuksella tulee toivottavasti olemaan paikkansa. Jos useat tutkimustulokset puhuvat esimerkiksi ekologisen kasvatusnäkömyksen puolesta lapsen suotuisan kehityksen kannalta, miksi opettajat eivät olisi nykyistä teorianäkömyksiä? Jos lapset kokevat yhdeksi eniten käytetyksi toimintamalliksi ryhmästä poistamisen haasteellisessa kasvatustilanteessa, miten heidän tunnetaitojen kehittymiseen käytännössä vastataan? Voiko kasvatusta olla ilman rankaisemista tai palkitsemista?

Kasvatuksen nykytrendit näyttäisivät liittyvän lapsen kuulemisen ja hänestä huolehtimisen väli-maastossa. Toisaalta, lapsen oikeuksien 90-vuotisjuhlavuotena vuonna 2012 lasten kuulemista halutaan lisätä, toisaalta ymmärretään, että lasta täytyy suojella liian suurelta ärsyketulvalta ja valinnan mahdollisuudelta. Myös opettajat ja kasvattajat ovat syystä kysymysmerkkeinä. Eikö nyt sitten enää saakaan laittaa jäähyllä? Mitä tehdään lapselle, joka jatkuvasti huitoo, lyö ja potkii? Eikö häiritsevä käytös pidä katkaista heti ja rangaista siitä? Jos lasta on kannustettava ja onnistutunutta käytöstä vahvistettava, mitä tehdä, jos päiväkotiryhmän lapsista suurin osa on ongelmallisen käytöksen synnyttäjiä? Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen suunnitelma VASU suosittelee varhaiskasvatuksen henkilökuntaa luottamaan omaan tietotaitoonsa kohdata haasteellinen lapsi. Jollei ratkaisuja synny, keskusteluun otetaan mukaan lapsen vanhemmat. Vasta viimeisenä keinona turvaudutaan erityis-työntekijöiden konsultointiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 29–35.)

Voidaan väittää, että kasvattajien keinot tai heidän käyttämänsä toimintamallit haasteellisessa kasvatustilanteessa nykypäivänä lähenevät erityispedagogisia toimintamalleja. Toisin sanoen psykodynaamiset, sosiokulttuuriset ja ekologiset kasvatusnäkemykset suosivat pedagogiikkaa, josta voidaan löytää yhtymäkohtia erityispedagogiikkaan. Erityispedagogiset käytänteet päiväkodissa voivat olla pienryhmätoimintaa, kuvatukea, päivästruktuuria tai erilaisia tukiryhmiä. Kuinka monesti huomataan, että erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laadittu kuntoutussuunnitelma tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tai sen yksittäiset menetelmät sopivat myös kelle tahansa lapselle? Kaikki lapset ansaitsevat pienryhmätoimintaa tai varhaiskasvatussuunnitelmassaan yksilöllisiä huomioita, kuten että käsien peseminen ja huolellinen kuivaaminen tukee hienomotorista kehitystä. Toisaalta huomiota hakeva lapsi ryhmässä, isossa tai pienessä, voi antaa kasvattajalle mahdollisuuden mallittaa toivottua käytöstä. Sen lisäksi kasvattajalla on mahdollisuus nimetä epätoivottu käytös ja saada ryhmän muut lapset mukaan tilanteen kulun arviointiin sekä tunteiden nimeämiseen.

Saloviita (2009) pohtii opettajankoulutuslaitoksen antamaa erityiskasvatusta ja kysyy, antaako opettajankoulutuslaitos liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta. Saloviita tuo esiin Opettajankoulutus 2020–työryhmän näkemyksen, jonka mukaan jokaisen opettajan tulisi saada nykyistä paremmat valmiudet erilaisten lasten oppimiseen liittyvien ongelmien käsittelyyn. Saloviita kritisoi sitä, että erityispedagogiikka on alettu nykypäivänä nähdä salatieteenä, johon tarvitaan tietynlainen koulutus. Saloviidan mukaan opettajat tarvitsevat vain enemmän luottamusta omiin kykyihinsä, ymmärrystä ja herkkyyttä jokaista yksilöllistä oppilasta kohtaan ja nimenomaan suunnitella opetus kaikille oppilaille sopivaksi, ei vain parhaille. (Saloviita 2009, 359–363.)

Samansuuntaiseen huomioon ovat päätyneet Fischbein ja Österberg, jotka niin ikään asettavat opettajankoulutukselle suuren painoarvon erilaisuuden kohtaamiselle. Heidän mielestään valinnanvapauden ja yksilöllistämisen sijaan on keskityttävä keskusteluun siitä, miten kaikkien lasten tarpeisiin vastataan ryhmäyhteisön puitteissa. Fischbein ja Österberg vaativat toiminnan henkilökohtaistamista, joka edellyttää läheisyyttä, läsnäoloa, aikaa ja halua. Opetus ei ole heidän mukaansa vain käsityötä vaan parhaimmillaan taidetta, jossa *erilaisuus* nähdään myönteisenä haasteena, vapauden rajojen asettamista ja rajoittamista kuvaa *jäsentely* sekä viimeisenä *vapaus*, joka luodaan antamalla mielikuvitukselle ja luovuudelle virikkeitä, ei valmiita ratkaisuja ja suuntia (Fischbein & Österberg 2009, 282).

Eräänä johtopäätöksenä voidaan sanoa, että yleismaailmallisesti katsoen haastavat kasvatustilanteet määritelmistä ja katsantokannoista riippuen voivat kuulua joko yleisopetukseen, jossa opettajan on löydettävät keinot tarjota opetus kaikille sopivana tai sitten erityisopetukseen, jonne opettaja voi haasteellisen lapsen siirtää. Fischbeinin ja Österbergin (2009, 17–21) mukaan erityisopetuslaitokset tai -siirtopäätökset eivät kuitenkaan maailmassa ole vähentyneet, vaikka useissa maissa (Italia, Uusi-Seelanti, Ruotsi, Tanska) erityispedagogiikka on yhdistetty yleiseen kasvatustieteeseen. Näyttäisi siis siltä, että Suomen pitkät perinteet erottaa yleinen kasvatustiede ja erityiskasvatustiede näkyvät yhä käytännön kasvattajan työssä: haasteelliset kasvatustilanteet nähdään kielteisinä haasteina. Tätä näkemystä voisi kuvata kasvattajien käyttämä hyvin yksipuolinen toimintamalli (poistaminen ryhmästä) haasteellisessa kasvatustilanteessa sen sijaan, että se nähtäisiin myönteisenä haasteena opettaa lapselle esimerkiksi vuorovaikutustaitoja.

”Pedagogit omaksuvat mielellään aikuisten etuoikeuden: tarkkailla lasta, ei itseään, huomata lapsen puutteet, ei omiaan.”
(Korczak, 1929/1988, 61)

LÄHTEET

Aho, S. 1997. Moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa S. Aho ja Laine, K. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Alasuutari, M. 2004. Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Tammer-paino.

Bettelheim, B. 1987. Kyllin hyvät vanhemmat. Kirja lastenkasvatuksesta. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Berk, Laura E. ja Winsler, A. 1995. Toinen painos 1997. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Volume 7 of the NAEYC Research into Practice Series. Washington, DC.

Brainerd, C.J., Reyna, V.F., Forrest T.J. 2002. Are young children susceptible to the false-memory illusion? Child Development 73, 1363–1377.

Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Neljäs painos, 1981. Harvard University Press.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Juva: WS Bookwell Oy.

Dovenborg, E. ja Pramling Samuelsson, I. 2000. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Stockholm: Ingrid Pramling Samuelsson och Liber AB.

Eskola, J. ja Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Fischbein ja Österberg. 2009. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Suomentanut Riikka Toivanen. Juva: WS Bookwell.

Heikkinen, Hannu L.T. 2007. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Uudistettu painos. Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Hemmeter, M., Santos, R., Ostrosky, M. 2008. Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior. A survey of higher education programs in nine states. Journal of Early Intervention. Volume 30 Number 4. Sage Publications.

Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S. ja Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. [viitattu 2.1.2010] Verkkojulkaisu saatavissa: <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7692-1.pdf>

Hirsjärvi, S. 1998. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S., Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Osa II: Lasten ongelmakäyttäytymisen päivähoidon kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 29.

Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 2. Joensuu.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hännikäinen, M. 2001. Pienten lasten konfliktit. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen, H. Siren-Tiusanen. Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ihanus, N. 2002. Saako lasta tukistaa? Lasten näkemyksiä ja kokemuksia ruumiillisesta kurituksesta. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto. [viitattu 2.1.2010] Saantitapa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002877143>

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. Saantitapa: <http://www.jhl.fi/portal/fi> [Viitattu 12.9.2010]

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Gaudeamus / Oy Yliopistokustannus. Tampere: Tammer-paino Oy.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Korczak, J. 1929/1988. Barnets rätt till respekt. Natur och Kultur. Stockholm.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino

Niiranen, P. ja Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, J. Virtanen. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Juva: WS Bookwell Oy.

Koepke, M. ja Harkins, D. 2008. Conflict in classroom: gender differences in the teacher-child relationship. Early Education & Development, Vol. 19 Issue 6, p 843–864.

Korhonen, K. 2000. Päivähoitohenkilöstön interventionistiset ja interaktionistiset menetelmät lasten ongelmakäyttäytymisen ratkaisemisessa. Kyselylomaketutkimus Savonlinnan kaupungin päivähoitohenkilöstölle keväällä 1998. [viitattu 7.10.2009] Saantitapa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18157/katikorhonen.pdf?sequence=1>

Korhonen, M. 2008. Erik. H. Erikson. Huolenpito aikuisuuden kehityshaasteena. Luentomoniste. Joensuun yliopisto. Psykologian laitos. [viitattu 1.7.2009] Saantitapa: http://www.jyu.fi/ytk/laitokset/perhetutkimus/Ajankohtaista/ptpaivat08/korhonen_esitelma

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Uudistettu painos. Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Laitila, A. 2007. Tunne-elämän arviointi ja projektiiviset menetelmät dialogisessa asiakastyössä. Teoksessa S. Raninen & T. Takalo (toim.) Psykologina koulussa. Persona Grata. Helsinki: Edita Prima Oy.

Lastensuojelun keskusliitto. [viitattu 3.4.2009] Saantitapa: http://www.lskl.fi/showPage.php?page_id=40

Lastentarhanopettajaliitto. 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. [viitattu 20.11.2008] Verkojulkaisu. Saantitapa:

<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTE/ET/AMMATTIETIIKKA.PDF>

Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.

Leskinen, P. & Ronkainen, M. 2006. Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoidon eri kasvatustilanteissa. Pro gradu-työ. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.

Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Akateeminen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 897. Tampere: Juvenes Print. Saantitapa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66553/978-951-44-7874-1.pdf?sequence=1> [Viitattu 9.5.2013]

Luoma, I., Mäntymaa, M., Puura, K. & Tamminen, T. 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa A. Lahikainen, R-L Punamäki & T. Tamminen. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Vantaa: Dark Oy.

Martikainen, K. 2005. Sopeutuva ja ongelmakäyttäytyminen sekä käyttäytymisen jatkuvuus 5- ja 8-vuotiailla. Psykologian pro gradu -työ. [viitattu 4.4.2009] Saantitapa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10843/URN_NBN_fi_jyu-2005293.pdf?sequence=1

Mäkinen, P. 2002. Behaviorismi. Verkojulkaisu. Tampereen yliopisto. Saantitapa: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/behav.htm> [Viitattu 12.9.2010]

Nummenmaa, A. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Papatheodorou, T. 2005. Behaviour problems in the early years. A guide for understanding and support. Oxon: RoutledgeFalmer.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa. 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tartu: Guttenberg AS.

Pehkonen, P. 2004. Tiedonhankintamenetelmistä. Helsingin yliopiston luentosarja. Saantitapa: www.edu.helsinki.fi/malu/koulutus/

Piaget, J. 1932. The moral judgment of the child. Viides painos, 1968. London: Routledge & Kegan Paul LTD.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentanut Saara Palmgren. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammer-paino Oy.

Puroila, A-M. 2003. Päiväkotiarjen rikkaus. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Puroila, A-M. ja Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, Kinos, J. & Virtanen, J. (toim). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: WS Bookwell Oy.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, AR Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim). 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Tampere: Tammer-paino Oy.

Rinne, Jorma. Korsolaisäiti kyllästyi poikansa pakkosyöttöön. Vantaan sanomat 4.4.2009. [viitattu 2.2.2010]. Saantitapa: <http://www.vantaansanomat.fi/Uutiset/Arkisto/2009/04/04/Korsolaisaiti-kyllastyi-poikansa-pakkosyottoon>

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen, M. Ojala (toim). Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press / Palmenia Oy yliopistokustannus.

Räisänen, M. 2006. Transformatiivisuus opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004. Pro Gradu -työ. [viitattu 2.2.2010] Saantitapa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01284.pdf>

Saaranen-Kauppinen, A. ja Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 10.9.2010]

Saloviita, T. 2009. Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 4, 359–363.

Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: WS Bookwell Oy.

Sigfrids, A. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Skodvin, A. 2004. Lapselle rajat. Kannusta, rajoita, rakasta! Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Teräväinen, J. 1990. Johdatus filosofiaan. Helsinki: Saarijärven Offset Ky.

Tiensuu, J. 2007. Ei ole sama kuka lastasi kasvattaa. Päiväkotikasvatuksen erityispiirteitä. Edufin: T-Print.

Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. 10. uudistettu painos. Vantaa: Hansaprint oy.

Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

TYT. Sosiaalipsykologian verkko-opinnot. [viitattu 14.10.2009] Saantitapa: <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/freud.html#Alkuun>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Saantitapa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1> [Viitattu 9.5.2013]

Viittala, K. 2008. Varhaisvuosien erityiskasvatusta toisin katsoen. Kasvatus 1: 63–71. Saantitapa: <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/39/1/varhaisv.pdf> [Viitattu 10.5.2013]

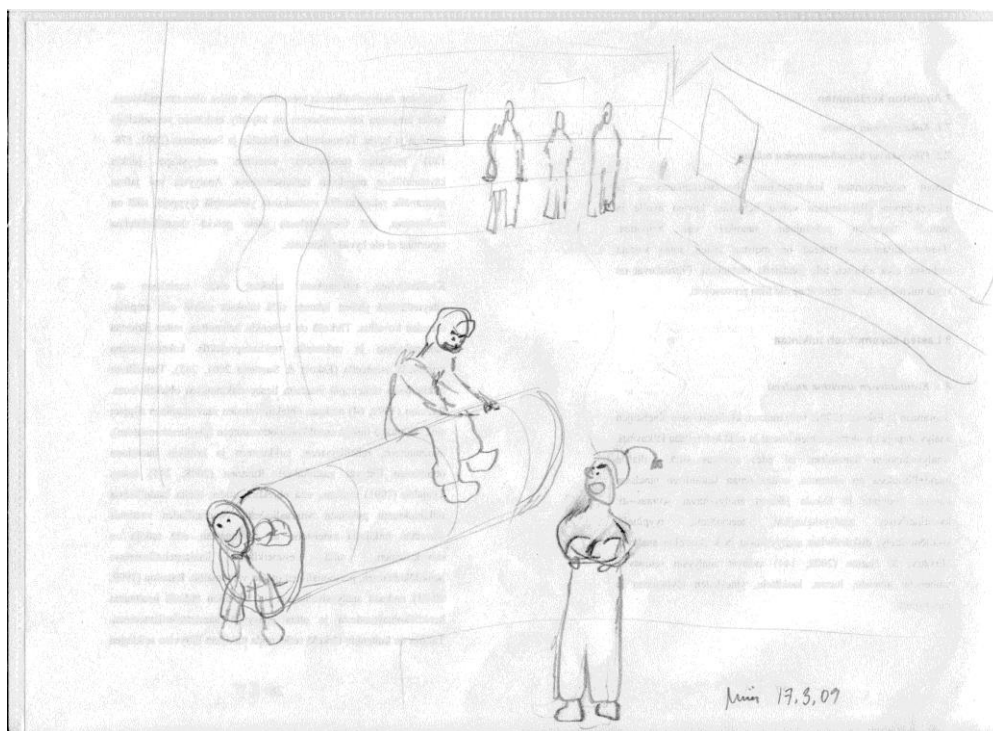
Viljamaa, J. 2008. Anna lapsen onnistua. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Vivilaki, V. ja Johnson, M. 2008. Research philosophy and sokrates: Rediscovering the birth of phenomenology. Nurse Researcher, vol. 16 number 1: 84–92.

Värrä, V-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1. Kuva lasten keskinäisestä leikkitilanteesta ulkona.



Tässä ollaan ulkona. Tuossa on semmonen kiipeilyputki ja siitä voi ryömiä läpi. Huomaatkos, aikuiset seisovat tuolla taustalla. Tässä on Siiri, tuossa Niko ja tässä Jaakko. Tuo Niko ei ole kovin iloinen. Mitä sanot Jaakon ilmeestä? Mistä Jaakko mahtaa olla niin kiukkuinen? Mitä on tapahtunut? Voiko Siiri auttaa? Tarvitaanko aikuisia auttamaan? Miten riita ratkeaa? Mitäs jos tuo Niko on lyönyt tuota Jaakkoa? Miten leikki jatkuu? Mitäs sanoisit, jos itse olisit ollut tuolla pihalla leikkimässä, miltä Sinusta olisi tuntunut? Olisitko ollut Siiri, Niko vai Jaakko?

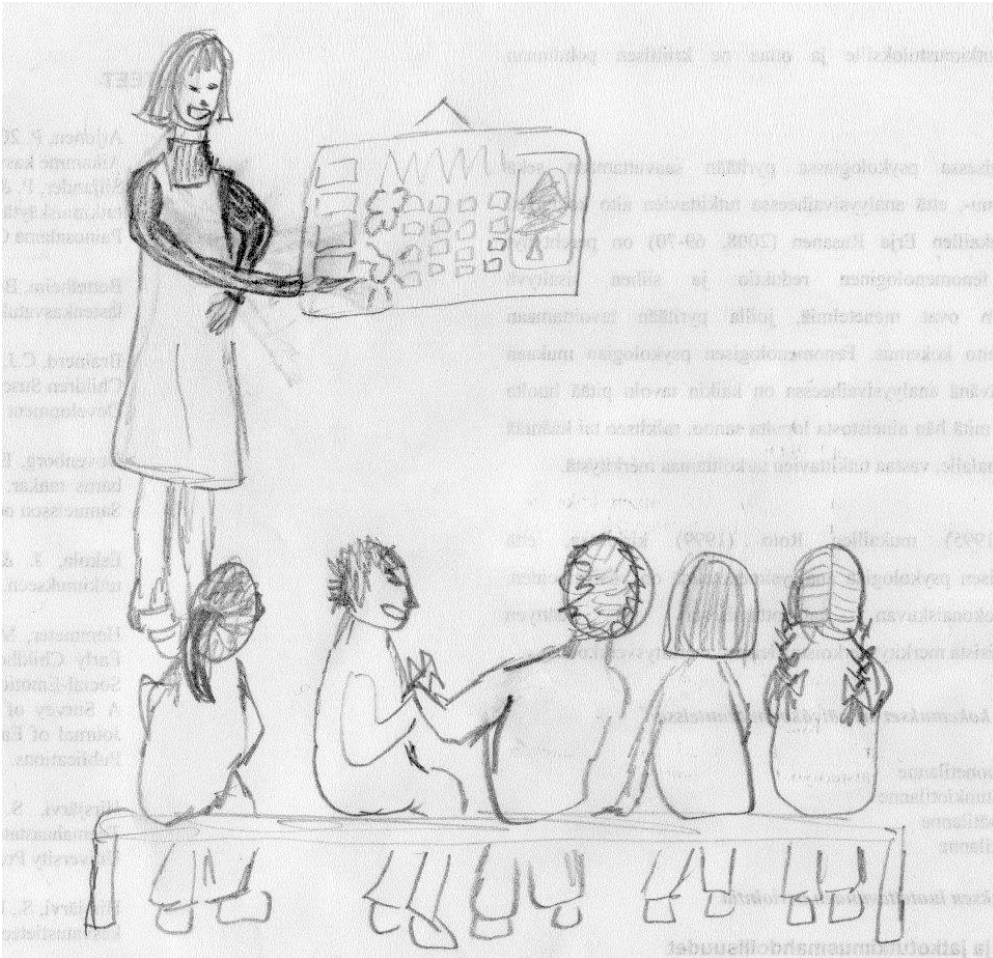
1/6

Liite 2. Kuva unihuonetilanteesta.



Tässä ollaan käymässä päiväunille. Tässä on Päivi (aikuinen). Uki on jo löytänyt hyvän uniasennon ja on tainnut jo laittaa silmätkin kiinni. Samoin Leena tuolla alhaalla (oikealla) makoilee rauhassa. Leenan yläpuolella Kaisa haukottelee. Tiedätkös, tuo Reima tuolla ylhäällä nyt vähän häiritsee. Reima kurkottelee sängystään ja yrittää jutella Sinille tuolla alasängyssä. Mitä sitten tapahtuu?

Liite 3. Kuva aikuisjohtoisesta toimintatuokiosta.



Tässä ollaan aamupiirissä. Aikuinen on juuri kertomassa, mitä tänään tehdään ja muita tärkeitä asioita. Kuuntelevatko kaikki? Mitä tapahtuu? Käy sillä tavalla, että tuon toisen lapsen kyynerpää osuus tuohon vieressä istuvaan lapseen . Mitä sitten tapahtuu? Tiedätkös, yksi lapsista menee penkin alle makaamaan. Mitä sitten tapahtuu?

Liite 4. Kuva siirtymätilanteesta.



Tässä ollaan lähdössä ulos. Moni lapsista on jo ehtinyt pukea ja mennä kenkäeteiseen. Nämä lapset ovat vielä pukemassa. Aikuinen pukee kaikkein pienintä, kun se ei vielä osaa itse. Mitäs tuossa tapahtuu? Tämä lapsi näkee, mitä lattialla tapahtuu. Mitä hän mahtaa ajatella? Mitä sitten tapahtuu? Voiko aikuinen auttaa? Miten aikuinen auttaa?

Liite 5. Tutkimuslupa-anomus.

Miia Raunio
XXXX
XXXX
puh. XXXX
miia.raunio@uta.fi

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

27.3.2009

Anon tutkimuslupaa haastatellakseni XXXX kaupungin XXXXpäiväkodissa noin kymmentä lasta.

Haastattelut ovat osa kasvatustieteen pro gradu-tutkielmaa, jota työstän Tampereen yliopiston varhaiskasvatusyksikössä. Tutkimuksen aiheena on ”**Päiväkodin ongelmalliset kasvatustilanteet lasten itsensä kokemana**”. Tutkimuksessa halutaan selvittää lasten kokemuksia siitä, miten ongelmalliset kasvatustilanteet päiväkodissa yleensä ratkeavat. Lisäksi halutaan selvittää, miten lapset kokevat eri ratkaisumallit. Haastattelutilanteen onnistumiseksi apuna käytetään piirroskuvia neljästä eri kasvatustilanteesta: unihuone-, siirtymä-, lasten keskinäinen leikkihetki- ja opetustilanne. Lisäksi haastattelija tutustuu lapsiryhmään yhden päivän ajan ennen haastatteluja. Haastattelut nauhoitetaan. **Tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin lasten kokemuksia ongelmallisissa kasvatustilanteissa päiväkodissa sekä laajentaa tutkijan ymmärrystä näissä vuorovaikutustilanteissa.**

Haastatteluista tiedotetaan vanhempia ja pyydetään asianmukaiset haastatteluluvat. Lapsella on myös oikeus kieltäytyä haastattelusta. Lapsiryhmän henkilökunta valikoi lapset haastatteluihin siten, että haastattelut vähiten häiritsisivät lasten tavallista päivää. Tutkimukseen toivotaan osallistuvan 4-7-vuotiaita lapsia. Haastatteluiden ajankohta (2 pv) toivotaan olevan touko-kesäkuun vaihteessa 2009, mutta kuitenkin päiväkodin toiveita noudattaen.

Haastatteluun osallistuneelle lapselle annetaan kiitokseksi kiiltokuva. Vastaukset tullaan raportoidaan eettiset näkökulmat huomioiden ja lasten anonymiteetti suojataan siten, että lapsen henkilöllisyyttä tai asuinpaikkakuntaa ei voi tunnistaa. Tutkimusraportti toimitetaan päiväkodin johtajalle sen valmistuttua.

Tutkimusta ohjaa Tampereen yliopistossa FT Eeva Hujala puh.
XXXXX
Eeva.Hujala@uta.fi

Ystävällisesti

KK, LTO Miia Raunio

5/6

Liite 6. Tiedote vanhemmille.

Hei _____ päiväkodin vanhempi!

Tulen vierailemaan lapsenne päiväkotiryhmässä ensi viikolla kahden päivän ajan (27.-28.5.2009). Ensimmäisenä päivänä tutustun lapsiryhmään; katselen, leikin ja juttelen. Toisena päivänä kutsun halukkaita lapsia haastatteluun sellaisella hetkellä, jolloin se lapselle tuntuu parhaiten sopivan. Haastattelut kestävät kerrallaan noin 5-30 minuuttia ja haastattelut nauhoitetaan nauhurilla. Olen saanut tutkimusluvan _____ kaupungilta. **Varsinaisen suostumuksen lasten haastatteluille antavat kuitenkin vanhemmat.**

Haastattelut ovat osa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa, jota työstit Tampereen yliopiston varhaiskasvatustieteiden tutkimuskeskuksessa. Tutkimuksen aiheena on ”**Päiväkodin ongelmalliset kasvatustilanteet lasten itsensä kokemana**”. Tutkimuksessa halutaan selvittää lasten kokemuksia siitä, miten ongelmalliset kasvatustilanteet päiväkodissa yleensä ratkeavat. Lisäksi halutaan selvittää, miten lapset kokevat eri ratkaisumallit. Haastattelutilanteen onnistumiseksi käytän apuna piirroksia neljästä eri kasvatustilanteesta: unihuone-, siirtymä-, lasten keskinäinen leikkihetki- ja opetustilanne.

Vastaukset tullaan raportoimaan eettiset näkökulmat huomioiden ja lasten anonymiteetti suojataan siten, että lapsen henkilöllisyyttä tai asuinpaikkakuntaa ei voi tunnistaa. Tutkimusraportti toimitetaan päiväkotiin sen valmistuttua. Tutkimusta ohjaa Tampereen yliopistossa FT Eeva Hujala puh. XXX tai Eeva.Hujala@uta.fi.

Mikäli Te vanhemmat ette halua lapsenne osallistuvan haastatteluihin, ilmoittaisitteko siitä ystävällisesti päiväkodin henkilökunnalle.

Terveisin,

Miia Raunio